

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
GENEVIÈVE BRUNEAU

L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE : VERS UNE TRANSFORMATION DU
RAPPORT À L'ÉCRITURE DES ÉLÈVES NON FRANCOPHONES
EN MILIEU DÉFAVORISÉ

OCTOBRE 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

*« Et l'oiseau-lyre joue
et l'enfant chante
et le professeur crie :
Quand vous aurez fini de faire le pitre !
Mais tous les autres enfants
écoutent la musique
et les murs de la classe
s'écroulent tranquillement.
Et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau. »*

*-Jacques Prévert, « Page d'écriture »
Tiré de Paroles publié en 1946 aux Éditions Gallimard*

REMERCIEMENTS

Ce fut toute une épopée de compléter cet essai en menant un début de carrière de front et je n'aurais pu y arriver sans le soutien de plusieurs personnes. Je tiens d'abord à mentionner le travail exceptionnel de Priscilla Boyer, ma directrice de recherche, qui a su, avec les mots justes et une révision impeccable, me guider jusqu'à la fin de ce projet.

Je tiens également à souligner le travail remarquable de mon enseignante associée, Isabelle Ruest, qui a ouvert bien grandes les portes de sa classe pour me permettre de mettre en place ce projet et bien d'autres. Elle m'aura appris non seulement comment enseigner, mais comment le faire avec passion, professionnalisme et un brin de folie des grandeurs. Je ne pourrai jamais la remercier assez pour cette grande inspiration. Je tiens aussi à remercier ma première et toute aussi extraordinaire enseignante associée, Sophie Lord, qui a su me donner la confiance dont j'avais besoin pour aller de l'avant. Merci également à M. Fortin, directeur de l'école secondaire La Voie, de m'avoir engagée d'abord comme intervenante, puis de m'avoir fait confiance à de multiples reprises durant ces années d'instabilité que sont les premières années d'enseignement.

Merci à Matar, mon conjoint, pour sa présence réconfortante et son appui inconditionnel durant ce long périple universitaire. Merci aussi à mes parents et à mes amis de m'avoir si bien entourée. Finalement, un merci chaleureux aux élèves de l'école La Voie et plus particulièrement aux élèves ayant participé à ce projet, tout ceci est pour vous.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
I. CHAPITRE I Problématique.....	5
1.1 Les élèves québécois issus de l’immigration.....	5
1.2 La réussite scolaire des élèves issus de l’immigration	6
1.3 Le poids de la défavorisation chez les élèves issus de l’immigration	9
1.4 Langue d’enseignement et intégration scolaire	12
II. CHAPITRE II Cadre théorique.....	17
2.1 Le rapport au savoir et au langage.....	17
2.2 Le rapport à l’écriture	20
2.2.1 <i>La contribution de Christine Barré-De Miniac</i>	22
2.2.2 <i>Les dimensions du rapport à l’écriture</i>	24
2.2.3 <i>Le modèle de Blaser et Chartrand (2008)</i>	24
2.2.4 <i>Difficultés en écriture et rapport à la norme</i>	26
2.2.5 <i>Apport didactique de la notion de rapport à l’écrit</i>	29
2.3 Les ateliers d’écriture.....	31
2.3.1 <i>Historique</i>	31
2.3.2 <i>Apport didactique des ateliers d’écriture</i>	35
2.4 Question et objectifs de recherche	37
III. CHAPITRE III Méthodologie.....	39
3.1 Les outils méthodologiques.....	39
3.1.1 <i>Le premier questionnaire</i>	39
3.1.2 <i>Le deuxième questionnaire</i>	40
3.1.3 <i>Compilation des résultats</i>	40
3.1.4 <i>Une recherche-action</i>	41
3.2 Contexte de l’intervention.....	43
3.2.1 <i>L’école secondaire La Voie</i>	43

3.2.2 <i>Les élèves</i>	43
3.2.3 <i>Déroulement de l'intervention</i>	44
IV. CHAPITRE IV Résultats et synthèse critique	46
4.1 Explorer la langue d'enseignement avec créativité	47
4.1.1 <i>Avant le projet</i>	47
4.1.2 <i>Après le projet</i>	49
4.2 Le rapport à l'écriture	51
4.2.1 <i>Avant le projet</i>	52
4.2.2 <i>Après le projet</i>	59
4.3 Retour sur la question de recherche	63
CONCLUSION	64
RÉFÉRENCES.....	69
ANNEXE A : Questionnaire 1	73
ANNEXE B : Questionnaire 2	78
ANNEXE C : Exemple de planification globale.....	82
ANNEXE D : Déroulement détaillé des ateliers créatifs	83
ANNEXE E : Répertoire des ateliers d'écriture	90
ANNEXE F : Extraits de journaux créatifs	97

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Langue maternelle des élèves participants	44
Figure 2 - Atelier préféré par les élèves	50

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ESCOL : Éducation et scolarisation

GRES : Groupe de recherche sur les environnements scolaires

ICS : Intervenante communautaire scolaire

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec (1964-1993)

MELS : Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2005-2015)

MEES : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2016-2018)

OuLiPo : Ouvroir de littérature potentielle

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SIAA : Stratégie d'intervention agir autrement

TBI : Tableau blanc interactif

TIC : Technologie de l'information et des communications

RÉSUMÉ

Tout au long de leur scolarité, les élèves vivent des expériences et développent des pratiques et des représentations en lien avec l'écriture et la langue d'enseignement. Le rapport à l'écriture, c'est le sens que les élèves attribuent au savoir et à l'apprendre en lien avec l'écriture. Agir sur ce dernier et sur les représentations des élèves en lien avec l'écrit revêt une importance particulière lorsqu'il s'agit d'élèves non francophones et issus de l'immigration. Cet essai contextualise et présente un projet d'écriture créative visant la transformation du rapport à l'écriture chez des élèves québécois issus de l'immigration en 4^e secondaire dans une école en milieu défavorisé du quartier Côte-des-Neiges à Montréal (CSDM). L'apprentissage du français étant un enjeu très important pour la réussite scolaire et sociale de ces élèves, il est nécessaire de favoriser un investissement non seulement cognitif, mais également émotif et langagier envers le français chez ces derniers. C'est en bouleversant les normes sociales et scolaires connues des élèves par le biais d'un projet d'écriture créative que mon intervention cherche à favoriser une transformation du rapport à la langue française et, qui sait, un plus grand attachement envers cette langue. Cet essai retrace les questionnements liés à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé et à la construction du rapport à l'écriture, puis présente toutes les étapes du projet d'écriture créative mené en 2017 auprès d'élèves de l'école secondaire La Voie.

Mots-clés : rapport à l'écriture, ateliers d'écriture, enseignement du français au secondaire, élèves issus de l'immigration, milieu défavorisé

INTRODUCTION

Quand je suis arrivée pour la première fois à Montréal, c'était pour travailler à l'école secondaire La Voie à Côte-des-Neiges (CSDM) en tant qu'intervenante communautaire scolaire (ICS). Ayant à peine commencé ma maîtrise en enseignement au secondaire et travaillant depuis plusieurs années dans le milieu communautaire comme animatrice, intervenante ou coordonnatrice, le rapprochement entre travail de proximité avec la communauté et milieu scolaire était pour moi la façon idéale de plonger dans le milieu éducatif montréalais. J'ai vécu, comme toutes les personnes qui mettent les pieds pour la première fois à Côte-des-Neiges, un choc culturel. Que ce soit en provenance d'Abidjan, de Manille, de Téhéran ou de Sherbrooke, nous avons toutes et tous un point en commun, nous arrivions dans un bouillon de cultures sans pareil, entourés de gens venant littéralement des quatre coins du monde et parlant des langues tout aussi éloignées les unes des autres. Bien sûr, j'étais loin de vivre un déracinement comparable à celui que vivaient ces familles que j'apprendrais à connaître et surtout à apprécier de par la richesse de leur vécu, de leur résilience et de leur volonté de construire ici un monde meilleur pour leurs enfants. Ce fut une année de rencontres exceptionnelles et inspirantes avec les familles que je rencontrais au fil d'ateliers de discussion, de dîners communautaires et d'événements de quartier. Ce fut surtout un coup de cœur pour le quartier, pour l'école et pour les élèves qui y habitent. Il faut le dire, l'attachement que les élèves ont pour leur quartier et leur école y est pour beaucoup dans cet esprit de communauté qui unit les élèves qui fréquentent l'école La Voie.

C'est dans cet environnement que j'ai fait mes premiers pas en tant qu'enseignante, lors de mon premier stage en enseignement du français langue d'enseignement auprès d'élèves de 5^e secondaire. Les élèves le savent, leur diplomation dépend de la réussite de l'épreuve ministérielle d'écriture qu'ils auront à réaliser à la troisième étape. C'est

en les préparant à cette épreuve déterminante de leur parcours scolaire que j'ai constaté à quel point l'acquisition de la compétence « écrire des textes variés » était encore fragile, bien que ces derniers étaient à la fin de leur trajectoire scolaire obligatoire en français. Plusieurs me disaient avoir hâte d'enfin pouvoir poursuivre leurs études en anglais au cégep, tandis que d'autres entretenaient un rapport différent avec la langue d'enseignement et souhaitaient poursuivre en français, malgré leurs difficultés, afin de solidifier leurs acquis. Ce qui m'avait surtout marqué à l'époque, c'était le découragement, l'anxiété, le sentiment d'échec que vivaient plusieurs élèves de mes trois groupes lorsqu'ils devaient communiquer à l'écrit en français. Cette lourdeur et ce découragement face à la tâche étaient largement partagés et à voir le temps et les efforts investis par ces élèves afin de produire un texte de qualité en français, je ne pouvais qu'admirer la ténacité de certains, et tenter de motiver ceux et celles qui semblaient avoir abandonné devant la lourdeur de la tâche. Je me demandais surtout comment faire pour insuffler aux élèves, dans le contexte de la préparation à une épreuve aussi lourde de conséquences, un peu d'amour et de créativité de ce matériau exceptionnel qu'est la langue française. Malheureusement, le temps manquait toujours et il fallait en priorité s'assurer que les élèves puissent formuler des phrases syntaxiques et, le plus possible, corriger leurs erreurs d'orthographe grammaticale afin de ne pas être en échec.

C'est donc à partir de ce constat sur les difficultés des élèves et plus particulièrement à leur relation plutôt négative avec la tâche d'écriture en français que j'ai commencé à me questionner à propos de la notion de rapport à l'écriture. C'est en lisant des articles et ouvrages pour comprendre comment se construit le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Blaser et Chartrand, 2008) et comment les pratiques enseignantes peuvent participer à la construction des représentations en lien avec l'écriture que je me suis intéressée aux ateliers d'écriture créative. En effet, ayant étudié en littérature et ayant par le fait même un rapport à la langue davantage porté sur la création et l'expression que sur la structure de la langue et le respect de la norme (quoique les deux

se complètent très bien), c'est par ce moyen que j'envisageais de faire vivre aux élèves des expériences plus positives d'écriture dans la classe de français. C'est en me préparant à mon deuxième et dernier stage, qui aurait lieu à l'école La Voie, que j'ai élaboré un projet d'ateliers d'écriture créative pour des élèves de quatrième secondaire.

Il n'était pas question de mettre les élèves à la « diète pédagogique¹ » (Tardif et Gaouette (1986), cités par Chartrand, 2006), mais au contraire de les pousser à se dépasser. Ces élèves méritaient de vivre des situations d'apprentissage riches, variées et adaptées à leurs intérêts, mais surtout à leurs grandes aspirations. Parce que ces élèves, bien qu'ayant des difficultés en français, avaient beaucoup de choses à dire et à partager, et je souhaitais avant tout leur donner l'occasion et les outils pour s'exprimer avec enthousiasme et créativité en dehors des genres scolaires proposés traditionnellement. J'espérais également que cette incursion dans la création littéraire en français leur permettrait de développer un rapport plus positif à la langue d'enseignement.

C'est lors de mon deuxième stage en enseignement que j'ai pu mettre en pratique le projet que j'avais élaboré au fil de mes lectures et de mes réflexions au sujet du rapport à l'écriture en contexte multiethnique. En favorisant rapport à l'écriture différent, j'espérais également amener mes élèves à voir l'expression écrite autrement et à se détacher de leur insécurité pour pouvoir davantage se concentrer sur la tâche de façon constructive. Il était important pour moi d'aller au-delà de la compétence et des savoir-faire en écriture pour ouvrir les perspectives des élèves. Varier et enrichir mon enseignement de ces expériences créatives singulières devait aussi servir à offrir à mes élèves de meilleures chances de réussir, non seulement dans le cadre scolaire, mais

¹ L'expression « diète pédagogique » indique ici le fait de réduire les propositions pédagogiques (pas de projets ou d'activités qui sortent du cadre) auprès des élèves en difficultés alors que ce sont ceux-là même qui ont besoin que l'on explore d'autres avenues pédagogiques.

aussi de se doter d'un bagage culturel qu'ils conserveraient, du moins je l'espérais, durablement.

Entre les mois de février et d'avril 2017, j'ai eu le bonheur d'enseigner le français à trois groupes de quatrième secondaire et d'expérimenter avec eux une série d'ateliers créatifs. Cet essai se veut une façon de rendre compte d'abord des questionnements et des fondements m'ayant permis d'élaborer ce projet. Le premier chapitre permet de cerner la problématique et les enjeux autour desquels s'est construite la séquence d'enseignement tandis que le deuxième chapitre comprend une recension des principaux écrits en lien avec le rapport au savoir, au langage, à l'écriture et à la norme de même qu'au regard du potentiel didactique des ateliers créatifs. Le troisième chapitre a pour objectif de présenter la méthodologie et la planification du projet ainsi que de dresser un portrait plus précis du milieu scolaire et des élèves. Ensuite, le quatrième chapitre permet de rendre compte des résultats quant aux objectifs que je m'étais fixés en amont de l'expérimentation menée en classe et d'effectuer un bilan critique de l'atteinte de ces derniers. En conclusion, j'effectuerai un bilan des connaissances et des compétences que j'ai acquises dans le cadre de ce projet tout en énonçant les limites inhérentes à ce type d'expérimentation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La compétence « Écrire des textes variés » occupe une place importante en enseignement du français et pour cause. Pour s'inspirer de la célèbre phrase écrite par Simone de Beauvoir dans son ouvrage *Le deuxième sexe* en 1949, on ne naît pas scriptrice ou scripteur, on le devient. En effet, tout au long de leur scolarité, les élèves vivent des expériences et développent des pratiques et des représentations en lien avec l'écriture et la langue d'enseignement. Le rapport à l'écriture consiste en la construction du sens que les élèves accordent au fait d'écrire à l'école et à l'extérieur de l'école. Agir sur le rapport à l'écriture et sur les représentations des élèves en lien avec l'écrit revêt une importance particulière lorsqu'il s'agit d'élèves non francophones et issus de l'immigration, de façon à les aider à développer un rapport positif à la langue d'enseignement. Ma problématique s'attardera d'abord à dresser le portrait des élèves issus de l'immigration et de leur réussite scolaire. Ensuite, je discuterai du rôle social de l'école et des effets de la défavorisation économique et sociale sur la réussite. Puis, je me questionnerai sur les interventions et les politiques mises en place pour améliorer l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé au cours des dernières années. Finalement, je réfléchirai aux difficultés particulières vécues par les élèves non francophones et aux mesures pédagogiques que je pourrais mettre en place pour favoriser un rapport à l'écriture du français positif chez ces élèves.

1.1 Les élèves québécois issus de l'immigration

La grande diversité des élèves dans plusieurs milieux scolaires québécois est une richesse indéniable. En 2011-2012, plus de la moitié des élèves montréalais (56,1%) étaient issus de l'immigration de première génération (nés à l'extérieur du Canada) ou de deuxième (nés au Canada avec au moins un parent né à l'étranger), alors que, dans l'ensemble de la province, ils représentaient en moyenne près du quart de la population

scolaire (23,7%) (MELS, 2014a). Pour le MELS (2014b), ces élèves constituent un groupe souvent fragilisé étant donné leurs besoins spécifiques et leurs défis d'adaptation divers. En effet, ces élèves sont confrontés à plusieurs obstacles à l'intégration scolaire qui diffèrent grandement d'un individu à l'autre, notamment en fonction de leur scolarisation et de leur âge d'entrée dans le système scolaire québécois, de leur statut d'immigration ou encore de leur environnement familial.

L'inclusion des élèves issus de l'immigration appelle donc à une diversification des méthodes pédagogiques et à une prise en compte de l'hétérogénéité de cette population étudiante dans un mouvement de décentration plutôt que de réduction de la différence (Billiez et Trimaille, 2001 ; Kanouté, 2002). En effet, il faut non seulement accepter, mais encourager l'hétérogénéité et développer une relation pédagogique positive avec les élèves en s'opposant aux attitudes figées et « socio-ethno-centrées » visant à réduire la différence au nom de l'intégration. Malheureusement, la diversité culturelle est souvent présentée comme problématique par divers acteurs du système éducatif (Akkari et Santiago, 2012). Pour certains, la diversité entre en conflit avec une vision normative de l'école québécoise, qui s'est construite autour d'une langue, d'une nation, d'un drapeau (Akkari et Santiago, 2012). Le fait de considérer la diversité comme un problème à résoudre a beaucoup à voir avec la reproduction d'une forme d'institution scolaire figée et normalisée que l'on perpétue depuis la seconde moitié du XIX^e siècle. En considérant plutôt cette diversité comme une occasion de diversifier nos pratiques, il apparaît possible de favoriser la réussite scolaire de toutes et de tous, y compris celle des élèves issus de l'immigration.

1.2 La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration

Si les élèves issus de l'immigration de 3^e génération obtiennent des résultats semblables à ceux de l'ensemble des élèves du Québec, les élèves de première génération réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires à l'intérieur du temps prescrit

dans une plus faible proportion (48%) que les autres élèves (70%). Il importe toutefois de nuancer ces statistiques en tenant compte des importants écarts observés entre les communautés culturelles et les individus qui les composent (MELSc, 2014).

En 2011, Marie Mc Andrew, Jacques Ledent et Jake Murdoch, en collaboration avec Rachid Ait-Said déposent un rapport de recherche intitulé « La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire ». Cette étude poursuit deux objectifs, le premier étant de dresser le parcours scolaire de tous les élèves québécois issus de l'immigration de première et de deuxième génération dont au moins un parent était né à l'étranger en le comparant à celui des élèves issus de l'immigration de troisième génération ou plus et à l'ensemble de la population scolaire québécoise dont les deux parents sont nés au Canada. Le second objectif est d'identifier les facteurs (ethnoculturels, sociodémographiques, linguistiques, scolaires) ayant le plus d'impact sur la réussite scolaire de ces élèves.

Comme le démontre cette recherche exhaustive, la résilience des élèves et l'important capital culturel de plusieurs familles tendent à infléchir les tendances et à déjouer les facteurs de risque, particulièrement pour les élèves de deuxième génération (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). En effet, de plus en plus de ces élèves arrivent à obtenir leur diplôme d'études secondaires dans les délais prescrits ou avec très peu de retard, au même titre que les élèves de troisième génération et plus. Ainsi, les élèves issus de l'immigration rattrapent peu à peu l'ensemble de la population scolaire, comme le démontrent plusieurs études longitudinales (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

Il n'en reste pas moins que, chez certaines catégories d'élèves issus de l'immigration, particulièrement les élèves originaires de certaines régions du monde (Antilles, Afrique subsaharienne, Asie du Sud et dans une moindre mesure Amérique centrale et du Sud), la tendance à accumuler plus de deux ans de retard après leur entrée au secondaire s'observe clairement (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Parmi les facteurs

expliquant cette situation, les caractéristiques linguistiques des élèves ont un impact majeur sur leur taux de diplomation, ce dernier étant le plus faible chez les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle et d'usage (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Les statistiques en lien avec le taux de diplomation sont très souvent utilisées par les institutions pour quantifier la réussite éducative des élèves, mais elles ne sauraient à elles seules rendre compte du niveau d'apprentissage réel des élèves (Bautier et Rochex, 1997). En effet, considérer à lui seul le taux de diplomation ne permet pas de rendre compte de la diversification des parcours en éducation (vocations particulières, écoles publiques ou privées, milieu favorisé ou défavorisé) et des inégalités inhérentes à cette multiplication des orientations scolaires (Bautier et Rochex, 1997).

Offrir aux élèves issus de l'immigration, et plus largement à tous les élèves, des chances égales de réussir était le premier principe de la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* mise sur pied en 1998 par le Ministère de l'éducation (MEQ, 1998). Cette dernière visait à garantir l'intégration de ces élèves et le droit à l'éducation dans un contexte de diversification de plus en plus grande de la population scolaire. Malgré l'adoption de la politique d'intégration, les efforts à mettre en œuvre pour favoriser une réelle équité sont toujours d'actualité (MELSb, 2014), particulièrement à l'heure où la mission égalitaire de l'école entre en confrontation avec la compétitivité et l'aspect méritocratique et sélectif propre au système scolaire et aux multiples inégalités présentes dans la société (CSE, 2016). En effet, le milieu scolaire ne peut à lui seul combler les inégalités sociales et économiques. Il reste beaucoup à faire pour assurer une distribution plus équitable des ressources, non seulement économiques, mais aussi sociales. De plus, le milieu scolaire est lui-même traversé par ces tendances néolibérales visibles dans différents types de mesures (cours d'économie en 5^e secondaire, programme à vocation particulière élitiste², compétition entre les écoles

² Saluons la récente décision de la Commission scolaire de Montréal de rendre ces programmes accessibles à tous les élèves.

privées et publiques, etc.) et dans les coupures fréquentes subies par le milieu de l'éducation. Il suffit de consulter l'Observatoire des mesures d'austérité mis en ligne par l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques pour s'en convaincre³. Or, la prégnance des inégalités dans la société et à l'école a un impact sur la réussite scolaire et le milieu scolaire doit ajuster le balancier afin de faire en sorte que l'école soit un vecteur d'équité sociale.

1.3 Le poids de la défavorisation chez les élèves issus de l'immigration

Toujours selon l'étude menée en 2011 sur *La réussite éducative des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire* (de Mc Andrew, Ledent et Murdoch), plusieurs milieux scolaires à forte concentration d'élèves issus de l'immigration sont également des milieux défavorisés. Les élèves nés à l'étranger sont nettement plus défavorisés (43,2%) que ceux nés au Canada (33%) et, parmi les élèves nés à l'étranger, ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle sont près de la moitié à vivre dans une famille ayant un statut socioéconomique faible. Toujours selon la même étude, les élèves de première génération d'immigration qui fréquentent une école publique le font à 40% dans une école ayant un rang décile entre 8 et 10 (indice de défavorisation élevé) et cette proportion augmente à 44,5% chez les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. Au contraire, les élèves francophones fréquentent dans une moindre proportion les écoles publiques et quand ils le font, ils ne sont que 20,2% à le faire dans une école en milieu défavorisé (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Les résultats de cette étude montrent clairement que le fait d'être né à l'étranger et d'avoir une langue maternelle autre que le français prédispose à vivre et à s'éduquer dans un milieu défavorisé.

En 2012, Deniger dressait un portrait historique des politiques et des interventions de l'État québécois pour favoriser la réussite des élèves provenant de milieux défavorisés

³ <https://austerite.iris-recherche.qc.ca/>

durant les 50 dernières années. Depuis la réforme de l'éducation en 1997, on assiste à une décentralisation des structures et à la mise en œuvre de mesures visant à soutenir les écoles en milieu défavorisé. Par exemple, la *Stratégie d'intervention agir autrement* (SIAA) vise à encourager les interventions locales et les mesures pédagogiques susceptibles d'améliorer la réussite des élèves en milieu défavorisé (MELS, 2002). Les écoles secondaires les plus défavorisées du Québec (224 écoles) reçoivent des ressources supplémentaires pour mettre sur pied des projets dont les effets seront évalués (MELS, 2002). Cette rationalité de l'intervention s'inscrit dans une idéologie de gestion efficiente basée sur l'obligation de résultat qui se rapproche beaucoup de ce qui se fait en entreprise (Deniger, 2012). Bien que l'investissement supplémentaire soit salué, la bureaucratisation et la centralisation (du haut vers le bas) de la stratégie (à certains égards) seront critiquées. L'évaluation de la SIAA démontrera aussi l'absence de résultats dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, les effets demeurant en périphérie de la classe (amélioration de climat scolaire, meilleure collaboration école-famille-communauté, réduction de la consommation de stupéfiants) (GRES, 2010). Depuis, le ministère cherche à renforcer la stratégie notamment en s'inspirant des écoles où cette dernière a été le mieux implantée (identification de 133 écoles phares) (MEES, 2017b).

Dans les mesures dédiées spécifiquement au secondaire, le ministère cible plus particulièrement le passage primaire-secondaire et le deuxième cycle (MEES, 2017b). On retrouve notamment le renforcement du rôle des directions d'école dans l'identification des élèves à risque et la possibilité d'augmenter le soutien individuel auprès de ces élèves (tutorat, mentorat et enseignement-ressource) particulièrement lors de l'accueil au secondaire (MEES, 2017b). De plus, le ministère souhaite renforcer la collaboration des commissions scolaires avec certains organismes comme le Réseau réussite Montréal, qui assure la concertation entre les différents organismes et intervenantes et intervenants luttant contre le décrochage scolaire, les Carrefours jeunesse-emploi, qui agissent en prévention auprès des élèves à risque d'échec ou de

décrochage avec le programme Idéo 16-17. Cette collaboration vise à assurer davantage d'accès à ces ressources pour les élèves à risque de décrochage (plus particulièrement en 4^e et 5^e secondaire) (MEES, 2017b). Bref, toutes ces mesures et ces programmes s'inscrivent en continuité avec la décentralisation des structures mise en place par le Ministère de l'éducation du Québec depuis les vingt dernières années.

Finalement, Deniger (2012) en arrive au constat que deux idéologies s'affrontent dans notre système éducatif: l'idéologie néolibérale et l'esprit égalitariste. Ces deux paradigmes entrent en conflit et affectent nos politiques en matière d'éducation. Depuis le début des années 2000, on assiste à l'implantation de mesures correctrices visant à injecter des ressources supplémentaires dans les milieux les plus défavorisés pour contrebalancer les effets des politiques néolibérales des années 80, sans pour autant apporter des modifications profondes au système éducatif. En établissant un bilan des politiques et des mesures éducatives des 50 dernières années, Brais en vient à une conclusion plutôt négative :

Les évaluations existantes — en particulier les évaluations externes — s'avèrent assez sévères et n'attribuent que peu d'impacts substantiels aux programmes analysés. De façon globale, les résultats d'ensemble, très similaires à ceux que l'on retrouve dans les recherches conduites sur le continent nord-américain, sont mitigés et font preuve de la persistance du poids associé à la défavorisation (Brais, 1998 cité par Deniger, 2012, p. 125).

Malgré plusieurs politiques et mesures, le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire demeure donc très élevé et il est nécessaire d'agir, à notre échelle, en ciblant des pratiques pédagogiques adaptées. Plusieurs études démontrent (Debois et Lamote, 2005, cités par GRES, 2010) que les élèves issus de milieux défavorisés sont souvent exposés à un plus grand nombre de facteurs de risques reliés à l'échec scolaire, au redoublement et à des difficultés d'intégration sociale à l'école (Kanouté, 2002). En effet, ces élèves accusent un plus grand retard scolaire que leurs collègues issus de milieux mieux nantis et sont, par le fait même, plus à risque d'abandonner l'école avant

leur diplomation (Gauthier, 2004). Le statut migratoire et socioéconomique a donc un impact important quant à la réussite scolaire des jeunes et cela justifie en soi des interventions ciblées, notamment en enseignement du français.

1.4 Langue d'enseignement et intégration scolaire

L'apprentissage de la langue française apparaît comme un enjeu majeur pour la réussite scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Depuis l'adoption de la Loi 101 (1977), les familles immigrantes (à quelques exceptions près⁴) doivent inscrire leur(s) enfant(s) dans des commissions scolaires francophones. Ainsi, le nombre d'élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle a augmenté de façon exponentielle dans le système scolaire francophone du Québec (MELSc, 2014). Sur l'île de Montréal en 2009-2010, 52% des élèves inscrits dans une commission scolaire francophone avaient une langue maternelle autre que le français comparativement à 40% en 1998-1999 (MELSc, 2014). Au Québec, cette proportion était de 9% en 1998-1999 comparativement à 15% en 2009-2010 (MELSc, 2014). Seulement à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), on comptait 159 langues maternelles distinctes chez les élèves en 2013-2014 (CSDM, 2016).

Les élèves non francophones composent une part non négligeable des élèves issus de l'immigration. Parmi ces derniers, certains éprouvent davantage de difficulté à l'école. Dans l'objectif de rendre compte de la diversité des parcours scolaires des différentes communautés culturelles, deux études ont été menées sur deux sous-groupes d'élèves issus de l'immigration : les élèves des communautés noires (Mc Andrew, *et.al.*, 2008) et ceux provenant de la région de l'Asie du Sud-est (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011) afin de déterminer les facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire.

Les élèves des communautés noires étaient depuis longtemps l'objet d'inquiétudes

⁴ Les EII de deuxième génération dont au moins un parent a été scolarisé en anglais au Canada ont le droit de fréquenter une école anglophone.

particulières de la part d'intervenantes et d'intervenants des milieux scolaires et communautaires (Mc Andrew, *et.al.*, 2008). L'étude avait pour objectif de dresser un portrait plus exhaustif des difficultés scolaires des élèves de ces communautés. Selon cette dernière, les élèves des communautés noires sont un groupe parmi les plus à risque de la population scolaire québécoise en général et parmi les élèves issus de l'immigration. Les chercheurs en sont arrivés à la conclusion que le taux de décrochage était plus élevé chez les élèves de ces communautés et que le facteur le plus prédictif de non-diplomation était le fait d'être non-francophone tout de suite après le fait d'avoir un trouble d'apprentissage (EHDA). Les élèves non francophones des communautés noires éprouvaient aussi davantage de difficulté dans les matières « à forte composante linguistique et culturelle » que dans les matières qui relèvent de la science (Mc Andrew, *et.al.*, 2008).

Une étude semblable a été menée sur le sous-groupe des élèves d'origine d'Asie du sud (Sri Lanka, Bangladesh, Pakistan, Inde) (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Ce groupe d'élèves, dont la plupart ne sont pas francophones, est arrivé récemment au Québec (88% des élèves sud-asiatiques fréquentant le système francophone sont nés à l'extérieur du pays) et fréquentent en très grande majorité des écoles de milieux défavorisés (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Ces derniers sont scolarisés presque exclusivement dans les écoles publiques montréalaises (seulement 3% fréquentent une école privée). Ils accumulent également plus de retard scolaire et ont un plus faible taux de diplomation que l'ensemble des élèves issus de l'immigration de 1^{re} et de 2^e génération (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Toujours selon la même étude, parmi les élèves de ce sous-groupe, ce sont les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou qui ne le parlent pas à la maison qui ont le plus de difficulté scolaire. On note également chez les élèves de ce sous-groupe un nombre élevé de décrochage scolaire avant 15 ans (15,2% comparativement à 5,3% chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration de première génération). Le caractère anglophile de ces communautés qui quittent souvent pour d'autres provinces canadiennes explique néanmoins en partie ces chiffres, de même que

le fait qu'ils soient très nombreux à faire partie de familles immigrantes de première génération (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Les chercheuses observent beaucoup de variation intra et inter-groupe, et pour les communautés sud-asiatiques, contrairement aux communautés noires, le facteur socioéconomique et le processus de scolarisation (âge d'entrée au secondaire, retard en secondaire 1 et 3) sont les facteurs les plus prédictifs du décrochage scolaire, avant le facteur linguistique. Elles expliquent d'ailleurs ce fait par l'impact d'autres facteurs de risque sur la diplomation et sur la grande résilience de ces élèves par rapport à d'autres ayant un profil plus favorable.

Ce que l'on peut conclure du portrait de ces deux sous-groupes d'élèves issus de l'immigration est que le facteur linguistique, qu'il soit le premier ou l'un des facteurs influençant la continuité des études, est dans tous les cas très important et devrait retenir l'attention des actrices et acteurs des milieux scolaires. Ces élèves font preuve d'une grande résilience et plusieurs ont un grand désir de performance souvent associé au parcours migratoire et à l'importance de la réussite pour compléter leur intégration scolaire et sociale (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). La réussite est ainsi souvent pour ces élèves non seulement une question de succès individuel, mais surtout un projet plus large d'intégration familiale (Kanouté, 2002). L'apprentissage du français devient ainsi une nécessité et peut par le fait même revêtir un caractère péremptoire.

Les élèves issus de l'immigration dont la langue première n'est pas le français sont confrontés à plusieurs défis en lien avec la culture scolaire et plus particulièrement avec le français (Kanouté, 2002). Ces défis peuvent s'avérer être des outils favorisant résilience et motivation scolaire comme cela a été constaté dans les recherches citées précédemment. Ces mêmes défis peuvent néanmoins devenir des obstacles et il importe de s'assurer que tout est mis en œuvre pour que l'apprentissage d'une langue demeure non seulement la résultante d'une intégration scolaire, mais également un moyen d'expression riche de sens et potentialités. Le milieu dans lequel les élèves évoluent, leur rapport à la langue d'enseignement et à l'apprentissage, leur rapport au savoir et plus

particulièrement à l'écrit, sont des éléments dont nous devons tenir compte afin de faire de l'école et de la classe un milieu inclusif qui favorise l'égalité des chances (Kanouté, 2002, Billiez et Trimaille, 2001, Blaser et Chartrand, 2008).

La langue n'est pas un matériau neutre et le fait d'écrire met en jeu l'identité et les représentations des scriptrices et scripteurs en lien avec l'écriture (Lafont-Terranova, 2009). L'enseignement de l'écriture correspond à la transmission d'une norme, d'une variété de la langue de référence : le langage écrit standard (Lafont-Terranova, 2009). Or, le poids de la norme peut devenir lourd, notamment par le biais de l'évaluation négative en français. L'écriture peut ainsi être, chez certains élèves, le lieu d'insécurités linguistiques (Lafont-Terranova, 2009). Malgré le fait que le signe visible des difficultés scolaires des élèves soit souvent présent dans leur utilisation du langage en décalage par rapport à la norme scolaire, l'origine des difficultés se situe souvent ailleurs que dans le domaine linguistique, même s'il est en relation avec lui. La sociologie du langage nous invite à « penser les difficultés scolaires en termes d'usages du langage et de diglossie qui gêneraient les élèves, et non en termes de formes linguistiques fautives, inadéquates ou manquantes. » (Bautier, 2001, p. 126). Selon Bautier, il est essentiel de s'intéresser aux pratiques langagières des élèves au-delà de la compétence ou des savoir-faire en se questionnant sur leur rapport au langage. Comme le rapport à la langue française se construit essentiellement à l'école chez les élèves non francophones, il apparaît pertinent d'élaborer des mesures pédagogiques s'adressant spécifiquement à eux et s'éloignant des modèles traditionnels en favorisant un rapport positif à l'écriture du français à l'école.

En modifiant nos pratiques pédagogiques pour favoriser un investissement non seulement cognitif, mais également émotif et langagier chez les élèves, nous pourrions avoir un impact sur leur engagement envers l'écriture en français. Le rapport à l'écriture correspondant au sens construit par l'élève au sujet des pratiques et produits sociaux de l'écriture (Blaser et Chartrand, 2008), c'est en bouleversant les normes

sociales et scolaires connues des élèves que nous pourrions selon nous modifier le rapport au scolaire et à la langue d'enseignement. Mon intervention proposera pour ce faire des ateliers d'écriture créative de diverses formes afin d'explorer la langue et de permettre aux élèves de se construire en tant que sujet-écrivain (Lafont-Terranova, 2009). Ainsi, je cherche à montrer l'effet d'ateliers ayant des visées plus créatives et expressives que strictement didactiques, sur l'adhésion des élèves à l'écriture en français et, ultimement, à améliorer l'inclusion et la réussite scolaire des élèves. Ma question de recherche est la suivante: *en quoi l'introduction d'ateliers d'écriture créative dans le cursus scolaire en français langue d'enseignement permettrait-elle à des élèves issus de l'immigration de développer un rapport transformé à l'écriture du français?* Pour répondre à cette question, il est nécessaire avant tout de mieux définir ce qu'on entend par rapport à l'écriture et par ateliers d'écriture créative, ce qui sera fait dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je présenterai les principales notions autour desquelles s'articule mon essai. Je définirai d'abord le rapport à l'écriture et la façon dont ce dernier entre en jeu dans le rapport au savoir et au milieu scolaire, puis je discuterai du potentiel didactique de la notion. Ensuite, je présenterai un bref historique des ateliers d'écriture et de leur introduction dans le monde scolaire pour finalement préciser l'apport didactique des ateliers créatifs en vue de modifier le rapport à l'écriture des élèves.

2.1 Le rapport au savoir et au langage

Avant de définir l'objet de ma recherche qui est le rapport à l'écriture, il est important de s'intéresser aux notions de rapport au savoir et au langage qui y sont étroitement liées puisqu'elles englobent les relations du sujet avec divers objets d'apprentissage.

Le « rapport à » tel que défini dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010) concerne la relation cognitive et socio-psycho-affective de l'élève vis-à-vis du savoir, du monde scolaire et des contenus d'apprentissage. En d'autres mots, le rapport au savoir (Charlot, 1997) est l'ensemble des relations qu'entretient le sujet avec un objet, un lieu ou une situation liée à l'apprentissage ou au savoir. Le rapport au savoir est certes constitué d'une dimension subjective (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010 et Charlot, 1997), mais également sociale, c'est-à-dire qu'il est socialement différencié, se construisant à partir des pratiques sociales et scolaires du sujet (Bautier et Rochex, 1997). Se questionner sur le rapport au savoir permet d'envisager les difficultés scolaires non comme le résultat de manquements ou de déficits culturels, sociaux ou linguistiques des élèves, mais d'engager la responsabilité de l'école et de ses protagonistes dans la construction du rapport au monde scolaire et aux contenus et méthodes d'apprentissage des élèves

(Bautier, 2001).

M'intéressant plus précisément au rapport à l'écriture, il importe également de définir le rapport au langage qui se construit notamment à l'école. Bourdieu et Passeron ont abordé cette question d'un point de vue sociologique (macro) dans *La reproduction* (1970). Le rapport au langage y est présenté comme partie prenante de l'*éthos* et du capital linguistique du sujet, qui est plus ou moins en décalage ou en conformité avec la culture scolaire selon sa position sociale (classe sociale). Cette position est reproduite par l'institution scolaire, institution culturelle présentée comme un lieu de sélection et de reproduction des rapports entre les groupes et les classes présents dans la société. Bref, pour Bourdieu et Passeron (1970), l'institution d'enseignement est essentiellement conformiste afin d'assurer sa propre continuité, voire sa légitimité. Cette vision du système éducatif, parfois décrite comme déterministe, permet de comprendre la fonction des institutions et des rapports sociaux de classe, mais elle ne permet pas de prendre en compte la variété et la diversité des situations auxquelles sont confrontés les sujets à l'intérieur du système scolaire.

Le rapport au langage, partie prenante du rapport au savoir et au monde scolaire, est défini par Bautier (2001) comme étant un « rapport construit par un sujet socialement situé » qui « relève des habitudes et de l'élaboration du sujet » dans les registres sociaux, subjectifs et cognitifs. On s'intéresse donc ici davantage à l'expérience du sujet à l'intérieur du système et à la diversité des expériences et des trajectoires. Le rapport au langage pour Bautier comprend trois « registres » ou « dimensions », qui sont présentés comme des processus en interaction et qui ne peuvent être étudiés séparément ni uniquement à l'aulne des manifestations du langage. Premièrement, le rapport au langage est une construction sociale en ce qu'il relève des pratiques sociales du langage et de la valeur de ce dernier dans la société. Deuxièmement, il relève des processus cognitifs mis en œuvre par le sujet, que l'on présente souvent en termes de compétences langagières ou d'opérations ou stratégies cognitives intervenant dans

l'apprentissage et l'utilisation du langage. Troisièmement, la construction du sujet (sujet du discours et non seulement marque énonciative) fait partie du rapport au langage construit par chaque individu (Bautier, 2001). Bref, le rapport au langage, qui est à la fois social, cognitif et subjectif, est également dynamique, en ce sens qu'il se transforme en fonction du sens qu'accorde aux produits et pratiques du langage et du savoir l'élève durant son parcours scolaire (Bautier, 2001).

Dans un autre article, Bautier et Rochex (1997) s'intéressent aux pratiques enseignantes et au rapport au savoir des élèves dans le milieu scolaire. Alors que Bourdieu et Passeron (1970) associaient la reproduction des inégalités scolaire à l'habitus et à l'inadéquation entre le capital culturel des élèves issus des classes défavorisées et le capital culturel élitiste imposé par l'école, Bautier et Rochex (1997) parlent plutôt de malentendus dans la perception qu'ont ces élèves du savoir et de l'apprentissage. On renverse donc la perspective systémique pour s'intéresser au rapport au savoir et aux modes d'apprentissage des élèves, mais également à la façon dont les pratiques enseignantes en milieu scolaire peuvent contribuer à déconstruire ou au contraire à renforcer ces malentendus ou leurres par rapport à l'apprentissage (Bautier et Rochex, 1997). Ainsi, les élèves en difficultés percevraient l'école comme un « parcours à obstacles » dont le seul objectif est la diplomation, pour un avenir ou un métier hypothétique, ce qui ne confère au savoir et au fait d'apprendre au quotidien aucune valeur ou sens intrinsèque (Bautier et Rochex, 1997). Réduire l'école à un passage obligé permettant d'améliorer sa situation, souvent financière, n'est pas étrangère au discours économiste et utilitaire qui a cours dans le discours social. Les élèves entretenant ce type de rapport au monde scolaire sont souvent ceux vivant des difficultés scolaires puisqu'ils restent en périphérie de ces derniers et poursuivent leur parcours en exécutant mécaniquement leur travail d'élève (devoirs, respect du code de vie, respect des consignes). Néanmoins, ce ne sont pas tous les élèves issus des milieux défavorisés qui perçoivent ainsi l'école et l'apprentissage, d'autres peuvent à la fois envisager un diplôme et un métier tout en profitant de l'expérience scolaire au

quotidien pour enrichir leur bagage culturel et social. Cette différence de perception relevée par Bautier et Rochex (1997) amène à se questionner sur l'impact des pratiques scolaires, notamment des méthodes d'enseignement, sur la construction de tels rapports au savoir. En effet, comment faire en sorte que les élèves comprennent le sens des apprentissages et s'investissent intellectuellement à l'école?

En somme, les notions de rapport au savoir et de rapport au langage consistent en « une approche compréhensive » des façons qu'ont les élèves d'aborder les savoirs scolaires et le langage (Bautier, 2001). Elles s'inscrivent en rupture avec les conceptions cherchant à expliquer les difficultés scolaires en termes de manques ou à définir les sujets de façon essentialistes et immuables. Elles se gardent également de concevoir les productions langagières comme de simples opérations cognitives mettant en œuvre des compétences, à l'extérieur du social et de l'identitaire (Bautier et Rochex, 1997).

2.2 Le rapport à l'écriture

Le rapport à l'écriture se veut plus spécifique, mais ne peut s'envisager en dehors des notions de rapport au savoir et au langage. Dans le champ de la didactique du français, on doit à Christine Barré-De Miniac (2000, 2008) la majorité des travaux théoriques et didactiques sur le rapport à l'écriture. Cette dernière s'inscrit en filiation avec les travaux de l'équipe ESCOL de 1992 sur le rapport au savoir (Bautier, 2001), de Michel Dabène (1991) et de sa théorisation des représentations de l'écriture puis de Bernard Lahire (1994) qui a réfléchi à la compétence scripturale d'un point de vue sociologique. Plus près de nous, Christiane Blaser et Suzanne-G. Chartrand (2008) se sont également intéressées au rapport à l'écrit chez les élèves québécois.

S'intéresser au rapport à l'écriture suppose de partir des conceptions et des représentations des sujets afin de réfléchir aux meilleures façons d'améliorer les méthodes et les objets d'enseignement-apprentissage. C'est précisément ce qu'a voulu faire Dabène (1991) en étudiant les représentations de l'écriture chez des adultes

n'ayant pas une formation spécialisée. Dabène (1991) met de l'avant dans ses recherches deux principales caractéristiques du rapport à l'écriture: le « continuum scriptural » et « l'insécurité scripturale ». Le continuum scriptural consiste à ne pas opposer l'écriture « ordinaire » à l'écriture d'« exception » ou littéraire, mais de les considérer comme s'inscrivant sur un continuum, favorisant ainsi la valorisation de modes d'écriture « ordinaires ». De plus, les scripteurs, en fonction de leurs compétences scripturales et de leur position sociale, peuvent expérimenter divers types d'insécurités par rapport à la langue. Pour Dabène, qui s'intéressait davantage aux représentations, le niveau et le type d'insécurité varient en fonction du degré de légitimation de chaque individu. Par exemple, une personne non légitimée peut éprouver de l'insécurité liée à son statut socioprofessionnel alors qu'une personne légitimée socialement pourrait éprouver de l'insécurité d'ordre psychologique. Prendre en compte la perception qu'a le sujet de sa légitimité et de ses insécurités scripturales pourrait permettre d'améliorer les représentations de l'écriture des individus. Selon Dabène, changer les représentations de l'écriture « supposerait que l'enseignement-apprentissage considère les pratiques ordinaires comme un lieu légitime d'activité scripturale » (Dabène, 1997, p. 219 cité par Barré-De Miniac, 2000) et renverse ainsi les perceptions.

Lahire (1994) apporte quant à lui des nuances pertinentes à la théorie de l'*habitus* de Bourdieu et porte un regard intéressant sur le rapport au langage qu'il juge indissociable du rapport au monde et à autrui. Trois principes guident ses recherches : la globalité, c'est-à-dire le fait de concevoir les pratiques d'écritures informelles (listes, notes, journal intime) comme des indicateurs du rapport au temps et au monde des individus ; les relations entre les pratiques d'écriture et les autres domaines de la vie comme le travail et le temps ; et la positivité, c'est-à-dire le fait de reconnaître que toutes les pratiques d'écriture ont un sens.

Dans ses recherches, Lahire (1994) s'intéresse autant aux écrits du quotidien qu'aux expressions écrites à l'école, et ce, toujours dans une perspective sociologique. Il voit l'organisation textuelle et l'expression écrite comme l'expression de l'acquisition de compétences sociales. La principale hypothèse de Lahire sur les écrits scolaires repose sur l'idée que la scriptrice ou le scripteur doit s'engager dans une visée esthétique et donc prendre conscience de son langage de façon distanciée pour pouvoir rendre un texte cohérent. Lahire s'intéresse ainsi à l'échec des élèves issus de milieux défavorisés à l'école. Il explique cela par une dissonance entre les réseaux sociaux de la famille et de la maison et celui du monde scolaire. Son hypothèse est que ces derniers ne maîtriseraient pas les formes sociales scripturales du monde scolaire, ce qui les mènerait à éprouver davantage de difficulté. Ces élèves utiliseraient plutôt des formes de langage oral situé dans l'action et opposé aux formes « scripturales-scolaires » se réalisant par une « extériorisation/objectivation du langage ». Cette distinction invite également à repenser le rôle de l'école pour concevoir les formes de langage comme un continuum et pour aider les élèves à en maîtriser toutes les composantes.

2.2.1 La contribution de Christine Barré-De Miniac

S'inspirant notamment des travaux de Dabène (1991) et de Lahire (1994), Christine Barré-De Miniac a effectué différentes études sur le rapport à l'écriture d'élèves du primaire et du collège en France, puis a théorisé les dimensions du rapport à l'écriture. L'objectif de ces recherches centrées sur le sujet scripteur était d'amener à des résultats « permettant de cheminer le long du triangle didactique », donc de l'élève, à l'objet de savoir (l'écriture), à la façon de l'enseigner (Barré-De Miniac, 2000). D'abord, elle souligne la présence chez tous les élèves (milieu favorisé et défavorisé) d'une représentation commune de la « dualité de l'écriture ». En effet, les élèves divisent l'écriture en deux mondes distincts, l'écriture à l'école (sous contrôle) et l'écriture pour soi (possibilité de « tout » dire). Il y a donc, pour les élèves, un important décalage entre ces deux mondes.

Les résultats de ses recherches montrent néanmoins des différences entre les groupes d'élèves favorisés et défavorisés dans la façon dont ils gèrent ce décalage entre écriture scolaire et écriture pour soi. Les élèves de milieux favorisés font en général le choix de se concentrer sur l'écriture scolaire et de délaisser l'écriture pour soi. Cela démontre que, par leur *habitus*, ils sont conscients des enjeux du milieu scolaire et qu'ils décident de s'y investir en sacrifiant loisir et autonomie. Les élèves des banlieues, vivant en milieu plus défavorisé, ont, quant à eux, plus de difficulté à gérer le décalage entre écriture pour soi et écriture pour l'école et vivent un « conflit d'investissement ». Leur discours à ce sujet dénote trois principales difficultés : « des aveux d'ignorance (ce qui correspond à une absence de clarté cognitive quant aux critères d'adéquation à la demande, et donc des critères d'évaluation) ; des aveux d'incapacité (expression du sentiment que le but s'éloigne au fur et à mesure que l'on s'en rapproche); des aveux d'extériorité (expression que ce qu'on leur demande appartient à un monde qui n'est pas le leur). » (Barré-De Miniac, 2000, p. 114).

L'étude longitudinale menée auprès des élèves du primaire montre, quant à elle, que cette différenciation des représentations de l'écriture s'effectue progressivement. Les modes de verbalisation de l'écriture permettent d'établir cette distinction. Les élèves des milieux défavorisés décrivent l'écriture « plus en termes de gestuelles, de mises en scène », alors que les élèves des milieux favorisés donnent des descriptions plus précises qui portent sur la nature des écrits et surtout sur leurs démarches et leurs stratégies. (Barré-De Miniac, 2000, p. 115)

Bref, pour Barré-De Miniac, le rapport à l'écriture se définit ainsi : « l'expression [rapport à l'écriture] désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. » L'auteure souligne l'apport euristique de la notion, qui a mené à la délimitation de plusieurs dimensions du rapport à l'écriture.

2.2.2 *Les dimensions du rapport à l'écriture*

Le rapport à l'écriture est présenté comme un système que développe l'individu en lien avec l'écriture. Barré-De Miniac (2000) a dressé le premier modèle théorique des dimensions du rapport à l'écriture. La première dimension du rapport à l'écriture est « l'investissement de l'écriture », c'est-à-dire l'intérêt affectif et la quantité d'énergie que l'individu consacre à l'écriture. On peut la mesurer en observant l'investissement positif ou négatif d'une personne lors de pratiques d'écriture. La deuxième dimension, « les opinions et attitudes » est quant à elle le produit des représentations sociales de l'individu en lien avec l'écriture. On peut l'évaluer en tenant compte du discours, des prises de position ou des comportements de l'individu au sujet de l'écriture. La troisième dimension concerne les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, c'est-à-dire les représentations du « sens commun », qui sont largement partagées à propos de l'écriture, comme le fait de concevoir l'écriture comme un don. Finalement, la quatrième dimension s'intitule « le mode d'investissement » ou « mode de verbalisation », c'est-à-dire la prise en compte la façon dont les élèves parlent ou décrivent l'écriture, son apprentissage et sa pratique. Pour Barré-De Miniac (2000), le mode de verbalisation est un lieu de rencontre entre des problèmes d'ordre cognitif, social et culturel.

2.2.3 *Le modèle de Blaser et Chartrand (2008)*

Ce premier modèle en quatre dimensions du rapport à l'écriture a été revu par Blaser et Chartrand en 2008 dans un chapitre intitulé *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit*. Elles établissent d'abord une distinction entre le rapport à l'écriture, théorisé par Christine Barré-De Miniac, et le rapport à l'écrit. Ce dernier émerge du concept de rapport à l'écriture, mais est une construction théorique distincte comprenant ses propres dimensions. Alors que, pour Barré-De Miniac (2000), chaque individu

entretient un rapport à l'écriture singulier qui « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111), pour Chartrand et Blaser (2008), le rapport à l'écrit revêt un aspect social et culturel important, en plus d'un aspect individuel. Aussi, le concept est élargi par rapport à celui de Barré-De Miniac en incluant l'écrit (écriture et lecture) et non seulement l'écriture. « Le RÉ [rapport à l'écrit] est défini comme une relation de sens et de signification [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111)

Les didacticiennes Chartrand et Blaser (2008) déclinent le rapport à l'écrit en quatre dimensions, à l'instar de Barré-De Miniac. Premièrement, la dimension affective concerne l'intérêt affectif du sujet envers l'écrit, c'est-à-dire tout ce qui relève des sentiments et des émotions reliées à l'écrit. Deuxièmement, la dimension axiologique fait référence aux valeurs que le sujet attribue à l'écrit. Troisièmement, la dimension conceptuelle ou idéale relève des conceptions, idées et représentations du sujet par rapport à l'écrit et à sa place dans la société. Cette dimension est intimement liée aux rapports au savoir et à l'école. Quatrièmement, la dimension praxéologique permet de rendre compte des activités et pratiques du sujet en lien avec l'écrit. Ces quatre dimensions reprennent les éléments présents dans les dimensions de Barré-De Miniac à l'exception de la dimension praxéologique. Cette dernière dimension apparaît néanmoins essentielle pour rendre compte du rapport à l'écrit ou plus spécifiquement du rapport à l'écriture, puisqu'elle permet de relier les pratiques du sujet, ses stratégies et le processus d'écriture à l'expression et à la construction du rapport à l'écriture.

En somme, Blaser et Chartrand (2008) adoptent une position matérialiste et présentent davantage le rapport à l'écrit comme une construction sociale dynamique que le fait Barré-De Miniac. En refusant d'isoler le sujet singulier du sujet social, elles considèrent que les pratiques de l'écrit sont non seulement une manifestation du rapport à l'écrit,

mais qu'elles contribuent à sa construction. Ainsi, le rapport l'écrit « bien que propre à chaque individu, est toujours un rapport social, imprégné par la culture » (Blaser et Chartrand, 2008, p. 113).

Dans le cadre de ma recherche, c'est ce deuxième modèle, proposé par Blaser et Chartrand, que j'ai décidé d'utiliser, à la fois pour la clarté dans la définition des dimensions que pour la présence de la dimension praxéologique. Étant donné le contexte de mon expérimentation, il est pertinent de tenir compte de l'interaction entre le sujet-écrivain et son environnement social et culturel dans l'étude du rapport à l'écriture.

2.2.4 Difficultés en écriture et rapport à la norme

Les savoirs que l'on cherche à transmettre dans un contexte d'enseignement sont en interaction avec nos expériences par rapport à ces derniers. Selon Dabène (1991), les représentations de l'écriture d'un individu sont issues, entre autres, de son vécu lors de ses premiers contacts avec l'écrit et des représentations véhiculées par l'enseignement. Ces représentations peuvent s'interposer entre l'enseignement, l'objet enseigné et l'apprentissage, entre le sujet scripteur et l'objet à écrire (Dabène, 1991). Par conséquent, les difficultés en écriture, pouvant se manifester par une résistance à se mettre à la tâche ou à prendre la décision d'écrire, ne relèvent pas seulement des capacités cognitives et des compétences syntaxiques, lexicales et textuelles, mais aussi de notre « rapport à » l'objet symbolique, historiquement et culturellement construit qu'est l'écriture (Barré-De Miniac, 2000). Le rapport à l'écriture est, dans le contexte scolaire, un rapport à la norme. En effet, selon Barré-De Miniac (2000) les élèves divisent l'écriture en deux mondes distincts, l'écriture à l'école (sous contrôle) et l'écriture pour soi (possibilité de « tout » dire). Pour plusieurs élèves, il y a un important décalage entre ces deux mondes, qui plus est pour les élèves issus des milieux défavorisés et pour qui la culture scolaire est éloignée.

À l'intérieur du champ scolaire, les pratiques langagières sont évaluées de plus en plus en termes de compétences et la maîtrise de celles-ci suppose d'« entrer dans des genres discursifs et des manèges langagiers de plus en plus éloignés des pratiques langagières quotidiennes d'un très grand nombre d'élèves. » (Bautier, 2001, p. 151) Bautier souligne que la perspective est davantage centrée dans le système scolaire sur les compétences permettant l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Cette demande provenant de divers acteurs sociaux se fait souvent dans un objectif « d'harmonie sociale, d'uniformité et de consensus » au détriment de la construction d'espaces de débats, de confrontations et d'échange d'idées. Bref, explorer d'autres pratiques langagières et créer des espaces d'échange et de créations permettrait possiblement aux élèves de développer des pratiques et éventuellement des représentations différentes de la culture scolaire et de l'écriture.

Non seulement faut-il explorer ces espaces langagiers, mais comme le soulignent Bautier et Rochex (1997), les difficultés des élèves relevant souvent d'une interprétation des demandes de l'institution et des situations scolaires, il faut expliciter ce que l'on attend des élèves dans leur pratique scolaire du langage. En effet, « plus les modes de travail pédagogique sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs. » (Bautier et Rochex, 1997, p. 7). Bref, les intentions pédagogiques de l'enseignement doivent être explicitement partagées avec les élèves et faire partie de l'apprentissage afin de lever tout malentendu quant aux finalités des situations d'apprentissage.

L'évaluation et les sanctions scolaires font elles aussi partie de l'équation quand il s'agit de la construction du rapport à l'écriture. Le rapport à la norme écrite pour les élèves en difficultés est la plupart du temps un rapport à l'échec et à l'inadéquation. L'absence de compréhension de la nature du travail scolaire et de l'engagement cognitif

nécessaire à la réussite amène souvent chez les élèves en difficultés une dépendance affective et relationnelle à l'enseignante ou à l'enseignant (Bautier et Rochex, 1997). Un mauvais résultat à une évaluation est ainsi trop souvent perçu par ces élèves comme discriminatoire ou comme le signe d'une désaffection de l'enseignante ou de l'enseignant (Bautier et Rochex, 1997). Nul besoin de dire qu'ainsi le rapport affectif de l'élève à l'apprentissage de la langue devient très négatif et mène rarement à la réussite.

Les élèves faibles ont aussi davantage tendance à considérer l'écriture comme un don et par le fait même à avoir peu confiance en leur capacité d'apprendre (Barré-De Miniac, 2000). Ces attitudes figées par rapport à la langue d'enseignement ne sont pas sans rappeler l'insécurité linguistique (Dabène, 1991) vécue par certains élèves lorsque l'écart entre leur production et ce qui est attendu, la norme linguistique scolaire, est trop grand. Cette perception négative de soi en tant que scriptrice ou scripteur peut certainement avoir une influence sur l'engagement de l'élève en classe de français.

D'autres recherches s'intéressent plus précisément au sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage pour rendre compte des possibles obstacles à la réussite éducative. La pression de réussir et de performer en français entraîne chez certains élèves des manifestations de « comportements d'inhibition et d'évitement en situation de communication » (Vargas, 1996 ; 1997 et Sautot, 2003, cités par Boyer, 2012, p. 2). En s'intéressant à l'effet du biais d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle d'élèves de première secondaire, Boyer (2012) a montré l'effet négatif d'un sentiment de compétence inférieur aux réelles capacités de l'élève sur sa compétence en orthographe. En effet, les élèves qui perçoivent plus négativement leur compétence en orthographe obtenaient des résultats plus faibles que les élèves qui au contraire la percevaient de façon plus positive, et ce, même s'ils manifestaient des habiletés cognitives équivalentes. Les croyances des élèves, même non fondées,

auraient donc un impact sur leur performance devant une tâche exigeant d'eux de mettre en œuvre des compétences qu'ils ont le sentiment de ne pas maîtriser.

Ce sentiment d'échec ou de divergence par rapport à la norme écrite qui est exigée dans un cadre scolaire ne peut qu'exacerber les difficultés des élèves ayant un rapport conflictuel à l'écriture de la langue d'enseignement. D'autant plus que pour les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle, l'apprentissage de la langue d'enseignement peut être le lieu de conflits culturels et identitaires (Maynard, 2014). Associé à un faible sentiment d'efficacité personnelle, il apparaît clair que l'atteinte de la compétence discursive suppose plus qu'un simple engagement cognitif. Il semble donc impératif d'agir sur ces représentations sociales, psychologiques et identitaires pour favoriser un meilleur rapport à l'écriture chez les élèves non francophones.

2.2.5 Apport didactique de la notion de rapport à l'écrit

Les « connaissances préalables » ou représentations tacites consistent en une part importante du rapport à l'écriture. L'étude de celles-ci permettrait d'envisager des voies didactiques intéressantes dans des situations de résistance à la formation (Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, les enseignantes et enseignants pourraient analyser le rapport à l'écriture de leurs élèves de différentes manières (utilisation de journaux de bord, faire verbaliser le processus d'écriture par les élèves, ne rien considérer comme « naturel » ou « allant de soi » et adopter une attitude d'observation sans parti pris des pratiques et des attitudes des élèves, se décentrer par rapport à ses propres conceptions de l'écriture). Ces observations permettraient d'ajuster son enseignement en fonction des représentations des élèves et de proposer différentes avenues didactiques pour déconstruire certaines représentations, le cas échéant.

Pour Chartrand (2006), tenir compte du rapport à l'écriture est essentiel si l'on veut aider les élèves en difficulté à réussir. « Motiver, c'est fournir des motifs d'agir jugés valables par celui qui écrit » (Chartrand 2006). Afin de développer les compétences

scripturales des élèves, il est important de travailler sur la motivation en variant les types de production écrite au niveau du genre, du support matériel, du sujet, des méthodes de travail et des visées (sociales, écologiques, etc.). Chartrand dénonce le fait qu'encore trop souvent, les élèves faibles sont mis à la « diète pédagogique », c'est-à-dire que les tâches demandées sont répétitives, visent une application stricte du code et que les textes n'ont pour seuls destinataires que l'enseignante ou l'enseignant. Or, ce sont ces mêmes élèves qui ont besoin que l'on bouleverse leur rapport au savoir par des projets et des activités d'apprentissage stimulants dont les enjeux et les objectifs sont clairement énoncés. « Un enfant qui écrit mal a toujours mal quand il écrit. Écrire et apprendre à écrire est beaucoup plus qu'une activité technique, c'est une activité qui engage toute la personne. » (Chartrand 2006)

Il nous apparaît également pertinent de souligner l'intérêt de valoriser les écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2008), c'est-à-dire les brouillons, notes, dessins, schémas, ajouts, ratures qui sont des formes d'écriture boudées par le système scolaire, pour améliorer le rapport à l'écriture. En effet, sur le plan cognitif, il est démontré que l'écrit n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi une méthode de travail intellectuel, un processus. Pour Chabanne et Bucheton (2008), écrire suppose un travail d'élaboration qui va bien au-delà d'une simple reformulation dans des formes scolaires figées. Les écrits intermédiaires se situant donc entre le sujet et l'objet seraient un lieu privilégié pour étudier le rapport à l'écriture et pour créer une mise à distance entre le sujet et son écriture.

Ces écrits intermédiaires, aussi importants soient-ils dans l'élaboration de la pensée et dans l'organisation du discours, se heurtent aux représentations de ce que l'on doit enseigner lorsque l'on enseigne l'écriture : soit la norme, le lexique, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, les genres scolaires, etc. Est-ce que le rapport à l'écriture des élèves peut être transformé? Pour Chabanne et Bucheton, ce rapport se construit à partir de représentations et de pratiques d'écriture, et c'est par la pratique d'écritures

variées, nombreuses et dans différents contextes que l'on peut le transformer. Dans un même ordre d'idée, Dabène (1998; cité par Barré-De Miniac, 2000) expliquait que changer les représentations de l'écriture « supposerait que l'enseignement-apprentissage considère les pratiques ordinaires comme un lieu légitime d'activité scripturale » (p.70). Bref, la notion de rapport à l'écriture appelle à explorer d'autres avenues en enseignement de l'écriture, notamment à accordant plus d'espace aux écrits intermédiaires et non scolaires et en multipliant les pratiques et les occasions d'écrire.

2.3 Les ateliers d'écriture

2.3.1 Historique

Les données présentées dans cette section sont essentiellement tirées de l'ouvrage de Jacqueline Lafont-Terranova (2009) intitulé *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, car la recension d'écrits scientifiques à propos de l'écriture créative ou d'invention a révélé la rareté des études portant sur le sujet, en particulier au Québec. Courants aux États-Unis depuis la fin du XIX^e siècle, les ateliers d'écriture apparaissent en France dans la mouvance de mai 68 et de la remise en question de l'enseignement magistral traditionnel dans les institutions scolaires (particulièrement universitaires). Les ateliers d'écriture diffèrent néanmoins dans leur forme, que l'on soit en Amérique ou en Europe. L'atelier américain est avant tout un atelier de lecture et d'échange de textes écrits en dehors de celui-ci, alors que, dans l'atelier français, on écrit pendant l'atelier, sous la supervision de l'animatrice ou de l'animateur, puis on fait la lecture des textes. Bien que l'utilisation d'ateliers d'écriture à proprement parler en France (et dans la francophonie en général) remonte à mai 68, les pédagogues de l'éducation nouvelle, notamment Célestin Freinet, avaient déjà réfléchi aux pratiques pédagogiques nouvelles permettant de « reconnaître l'enfant [...] comme un sujet et de rompre avec la technique traditionnelle de la rédaction. » au moyen de séances d'écriture se rapprochant de l'atelier (Lafont-Terranova, 2009, p.

25-26). Freinet, soucieux de faire apprendre ses élèves par l'expérimentation, invente le « texte libre », un moment d'écriture permettant aux élèves de s'exprimer sans obstacle. Au même titre que l'atelier d'art ou de musique libre, il demande à ses élèves d'écrire, sans consignes ni contraintes, comme moyen d'expression plus que d'apprentissage. Le texte est ensuite partagé de façon volontaire et n'est pas évalué par le maître, qui devient lui aussi un simple lecteur.

Certains mouvements littéraires ont participé à la définition des ateliers d'écriture tels que nous les connaissons aujourd'hui (Lafond-Terranova, 2009). Le 24 novembre 1960, l'Ouvroir de littérature potentielle (OuLiPo) est fondé par François Le Lionnais, Raymond Queneau et une dizaine de leurs amis peintres, mathématiciens et écrivains (Lafond-Terranova, 2009). Le groupe ne se définit pas comme un cercle littéraire, mais comme un cercle d'amis cherchant à faire le pont entre les mathématiques et la littérature. À l'opposé des surréalistes, ils prônent le conscient et l'anti-hasard comme formes d'expérimentation permettant de créer (Lafond-Terranova, 2009). Pour l'OuLiPo, l'écriture est un jeu de construction sous la contrainte. Les stages oulipiens seront très répandus en France et influenceront plusieurs formatrices et formateurs d'ateliers d'écriture (Lafond-Terranova, 2009). Deux autres mouvements littéraires et artistiques ont eu une influence sur l'émergence des ateliers d'écriture : le Nouveau Roman et le structuralisme. En effet, ces deux mouvements, l'un plus restreint que l'autre, valorisent le travail de l'écriture, du « comment » écrire, avant le contenu ou le « quoi » écrire (Lafond-Terranova, 2009). Ainsi, la conception de l'écriture mise de l'avant par ces deux mouvements consiste à utiliser le langage comme un matériau, un ensemble de potentialités, que « l'écrivain/écrivain » manipule et agence de façon à créer une œuvre (Lafond-Terranova, 2009.). L'atelier d'écriture, dont le nom lui-même évoque l'idée d'une fabrication de l'écrit, est donc également issu de la conception de l'écriture mise de l'avant par ces mouvements (Lafond-Terranova, 2009).

Avec mai 68 en France vient un large mouvement social contestataire opposé à la tradition, à la hiérarchisation et aux institutions, dont l'institution scolaire. Plusieurs initiatives viseront à modifier le rapport des élèves au savoir et au maître, dont celles d'Anne Roche et d'Élisabeth Bing, reconnues comme étant les fondatrices des ateliers d'écriture en France (Lafond-Terranova, 2009). S'inscrivant en rupture avec l'enseignement traditionnel de l'écriture, leurs ateliers, ouvrages et formations sur l'écriture feront école. Anne Roche est connue pour avoir mis sur pied les premiers cours de création poétique à l'université d'Aix-en-Provence et pour avoir ainsi renversé la posture habituelle de l'enseignement magistral en donnant autant la parole à ses étudiantes et étudiants qu'à elle-même (Lafond-Terranova, 2009). En se référant à l'enseignement traditionnel de l'écriture, elle affirmait: « cela ne s'appelle pas œuvre mais devoir, dissertation, copie ; ce n'est pas destiné à des lecteurs, mais à un correcteur » (Roche, 1994; citée par Lafond-Terranova, p. 26). Ce passage démontre ainsi sa volonté de s'affranchir de l'écrit scolaire, volonté qui la poussera à mettre en place un cercle d'écriture en classe. Pour ce faire, elle s'inspire d'abord des ateliers américains (ateliers de lecture), puis dans les années 70, elle découvre le mouvement OuLiPo et crée des ateliers d'écriture expérimentale inspirés des stages oulipiens (Lafond-Terranova, 2009). En 1971, un premier programme de maîtrise en écriture voit le jour sous son impulsion. Elle fera également du réseautage avec des collègues de différentes universités, ce qui permettra d'étendre l'usage de l'atelier d'écriture en contexte universitaire (Lyon II, Grenoble III, etc.) (Lafond-Terranova, 2009).

L'autre instigatrice des ateliers d'écriture en France, Elisabeth Bing, œuvre plutôt en milieu thérapeutique et mènera un véritable combat pour faire écrire des enfants catégorisés comme ayant des troubles importants du comportement (Lafond-Terranova, 2009). Dans l'institut de Dieulefit où elle travaille, elle constate que l'enseignement traditionnel de l'écriture ne fonctionne pas avec ces enfants constamment en opposition. Elle invente donc un espace pour permettre aux enfants de découvrir le plaisir d'écrire. Elle cherche à « affranchir les enfants de l'écriture

convenue apprise à l'école » (Bing, 1999; citée par Lafond-Terranova, p. 15) et les fait écrire « comme s'ils étaient des écrivains ». L'expérience est concluante et elle reproduit plus tard le même modèle d'ateliers pour des adultes en fondant « Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing ». Ces deux fondatrices d'ateliers d'écriture formeront de nombreuses personnes œuvrant dans divers domaines (scolaire, universitaire, formation professionnelle et loisir) pour animer des ateliers d'écriture. Pour Bing : « chacun peut, par la qualité du travail que l'écriture foment en lui, se découvrir lui-même, changer son rapport avec sa propre langue. » (Bing, 1999; citée par Lafond-Terranova, 2009, p. 16) Malgré leur opposition vis-à-vis de l'institution scolaire, ces dernières formeront beaucoup d'enseignantes et d'enseignants à l'animation d'ateliers d'écriture. Élisabeth Bing mettra d'ailleurs sur pied des ateliers pour le milieu scolaire à partir de 1975 (Lafond-Terranova, 2009).

Ce qu'il y a de commun entre les ateliers d'Anne Roche et d'Élisabeth Bing, c'est d'abord la rupture avec le milieu scolaire et la volonté de faire apprendre autrement, mais également une forme d'ateliers spécifique (Lafond-Terranova, 2009). En effet, leurs ateliers, de même que la plupart des ateliers dans la francophonie, se déroulent en quatre temps (Lafond-Terranova, 2009). Premièrement, la motivation est la phase où l'animatrice ou l'animateur met en place une « médiation pour faire écrire », souvent sous la forme de consignes ou de déclencheur. Deuxièmement, la phase de production est cet espace-temps permettant aux personnes participantes d'écrire. Troisièmement, il y a la phase de communication, c'est-à-dire le moment où l'on passe de l'écriture à la parole et où les « écrivains » partagent leur texte. Quatrièmement, la réaction prend la forme de commentaires qui peuvent prendre différentes formes et qui sont généralement exclusivement constructifs (Lafond-Terranova, 2009). Lafond-Terranova décrit cette structure de l'atelier d'écriture comme un rituel porteur de certaines représentations de l'écrit, notamment du fait de concevoir l'écriture comme le produit d'un travail sur le langage et non comme un don, et de voir le texte comme un « acte de discours ».

Dans les années 1980, les ateliers d'écriture se diversifient pour s'adresser à des publics différents, que ce soit dans le domaine du loisir (adultes, bibliothèques, associations), de la formation (entreprises, hôpitaux, prisons) ou pédagogique (universitaire et scolaire) (Lafond-Terranova, 2009). Aujourd'hui, l'atelier d'écriture est intégré dans les programmes scolaires de plusieurs pays occidentaux, notamment en France avec le programme d'écriture d'invention. Au Québec, la créativité, notamment en écriture, est à la fois une compétence transversale (*Mettre en œuvre sa pensée créatrice*) et est citée dans la compétence *Écrire des textes variés* lorsqu'il est question du mode de discours poétique. Ainsi, on souligne que l'élève doit « s'inspirer de ses lectures et de divers repères culturels pour créer des univers « littéraires » et « chercher à produire des effets et à susciter l'intérêt de différents destinataires » (MELS, 2009, p. 29). Comme le Programme de formation de l'école québécoise prescrit des contenus à faire apprendre et non des moyens d'enseignement et d'apprentissage, on ne retrouve aucune mention d'ateliers d'écriture à l'intérieur du programme. Néanmoins, on peut présumer que leur utilisation permettrait aux élèves de *mettre en œuvre leur pensée créatrice*, de *créer des univers littéraires* et de *se situer comme scripteur*. En effet, la compétence scripturale étant un ensemble de savoirs, savoir-faire et de représentations, l'atelier d'écriture pourrait certainement contribuer au développement de plusieurs aspects de cette compétence.

2.3.2 Apport didactique des ateliers d'écriture

Turgeon (2000), au même titre que Chabanne et Bucheton (2008), fait le constat qu'en écriture, on évalue principalement le produit fini et très peu le processus, le moyen de trouver de bonnes idées ou d'être créatif. La créativité c'est : « un processus par lequel un individu, placé dans une situation donnée, élabore un produit nouveau ou original adapté aux contraintes et aux finalités de la situation. » (Turgeon, 2000) Turgeon identifie les deux phases de la créativité : la *divergence*, qui consiste au moment où le cerveau génère plusieurs idées à l'aide d'associations et de combinaisons, et la

convergence, c'est-à-dire le moment où le cerveau sélectionne et organise les idées. Le problème se situe dans le fait d'accorder plus d'importance à la finalité (la convergence) qu'à son origine (la divergence). Pasquet (2003) souligne d'ailleurs l'incompatibilité entre écriture scolaire et imaginaire, l'une niant l'autre selon lui. Il critique particulièrement le fait que, bien que l'on demande aux élèves de devenir des scriptrices et scripteurs habiles de textes fictifs comme non fictifs, on n'évalue que selon des critères et des grilles établies en fonction de la structure des textes et du code de la langue. Il se demande donc comment évaluer ou sinon valoriser l'imaginaire dans le contexte scolaire actuel.

Pour Ayotte (2007), préconiser une approche sympathique et ludique de la poésie permet aux élèves d'apprendre à aimer lire et écrire. La phase de production poétique « permet aux adolescentes et aux adolescents de lever les blocages et les censures, d'accéder à leur propre imagination et de libérer l'écriture par le jeu » (Ayotte, 2007, p. 55). Ayotte souligne comment, dans les classes où elle explorait la poésie en continu pendant trois mois, les élèves qui maîtrisaient moins les règles du français « révélaient une autre part d'eux-mêmes », prenaient confiance en eux et produisaient une poésie aux images surprenantes. Les élèves ayant de meilleurs résultats en orthographe passaient pour la plupart derrière, ayant plus de difficulté à utiliser leur imagination et à créer une œuvre personnelle.

Cela pourrait s'expliquer par ce que certains chercheurs (Dabène, 1987 ; Barré-De Miniac, 2008 ; Lafond-Terranova, 2009) qualifient d'insécurité linguistique. En effet, les scriptrices et scripteurs, particulièrement lorsqu'ils sont ou se sentent non légitimés socialement, éprouvent de la crainte vis-à-vis du jugement, même quand cette évaluation se veut constructive. Il s'avère alors encore plus difficile d'accepter de retravailler son texte à partir des commentaires émis, alors même que cette étape est essentielle dans le processus d'écriture (Lafond-Terranova, 2009). Ainsi la proximité que l'on a avec le texte peut amener l'élève à percevoir la critique de façon personnelle

ou hostile. Les ateliers d'écriture pourraient devenir un facteur de réassurance chez certains élèves en permettant une mise à distance par rapport à l'objet créé par le jeu du langage et par un investissement positif de l'écriture (Lafond-Terranova, 2009).

L'écriture créative permet une mise à distance entre soi et l'expérience vécue, d'une part, et entre soi et la parole ordinaire, d'autre part. « Cette fictionnalisation de l'émotion, de la passion, du corps, de l'esprit, de la mémoire, s'accompagne forcément d'une mise à distance qui par là même est effort de rationalisation et de contrôle. En cela est éducative. » (Bucheton, 1992, citée par Lafond-Terranova, 2009, p. 108) En plus de l'effet psychoaffectif de réassurance et de mise à distance, l'atelier d'écriture permettrait de renverser la représentation de l'écriture comme un produit fini et de la percevoir plutôt comme un processus (Lafond-Terranova, 2009). Le développement de la compétence scripturale étant un travail de longue haleine, et ce, indépendamment de la maîtrise de la grammaire ou des genres textuels, l'atelier d'écriture permettrait d'offrir un espace-temps pour surmonter les insécurités et se libérer de l'écriture conformiste (Lafond-Terranova, 2009).

Pour conclure, le rapport à l'écriture se construisant de façon dynamique tout au long de la scolarité, l'atelier d'écriture semble être un outil didactique pertinent pour modifier ce dernier pour des élèves ayant une insécurité linguistique ou un rapport conflictuel au savoir, à la culture scolaire ou la langue.

2.4 Question et objectifs de recherche

La réflexion au cœur de cet essai est guidée par une question : *en quoi l'introduction d'ateliers d'écriture créative dans le cursus scolaire en français langue d'enseignement permettrait-elle à des élèves issus de l'immigration de développer un rapport différent à l'écriture en français?* À la lumière du cadre théorique élaboré dans ce chapitre, trois objectifs se dégagent de mon projet d'essai :

- a) créer une série d'ateliers d'écriture variés et en partager la planification dans un essai professionnel;
- b) permettre aux élèves d'explorer leur créativité à travers la langue française;
- c) observer si ces ateliers ont permis aux élèves de développer un rapport différent, possiblement moins normatif et scolaire, à l'écriture.

Dans le prochain chapitre, je préciserai la façon dont l'expérimentation a eu lieu et les moyens utilisés pour rendre compte de la réalisation des objectifs mentionnés ci-dessus.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Les prochaines sections permettront de présenter les outils méthodologiques utilisés dans le cadre de la recherche, c'est-à-dire les questionnaires et les ateliers mis en place. Puis, j'établirai le contexte dans lequel le projet a eu lieu et le portrait des élèves y ayant participé.

3.1 Les outils méthodologiques

Deux questionnaires ont été conçus afin de rendre compte de l'intervention telle que vécue par les élèves. Le premier questionnaire avait pour objectif de dresser le portrait linguistique des élèves, puis de relever des indices pour décrire globalement leur rapport à l'écriture (voir annexe A). Le deuxième questionnaire reprenait les questions à choix multiples du premier questionnaire sur le rapport à l'écriture et visait à comparer les résultats pour évaluer l'écart et d'éventuels changements au rapport à l'écriture des élèves après l'expérimentation (voir annexe B). Les deux questionnaires ont été entièrement conçus pour ce projet et reposent sur les dimensions du rapport à l'écriture telles que définies par Blaser et Chartrand (2008).

3.1.1 Le premier questionnaire

Le questionnaire comprend quatre sections distinctes. La première consiste en une série de questions à réponses courtes permettant de dresser un portrait linguistique des élèves (langue(s) maternelle(s) et langue(s) d'enseignement) et d'identifier les préférences linguistiques des élèves à l'oral et à l'écrit. La deuxième section comprend une série de questions à choix multiple avec une échelle d'appréciation à six items permettant de questionner les élèves sur les dimensions affectives, axiologiques et conceptuelles de

leur rapport à l'écriture. La troisième section composée de questions à choix multiples avec une échelle de fréquence permet quant à elle de rendre compte de la dimension praxéologique du rapport à l'écriture des élèves. Finalement, une dernière question à développement porte sur la perception des élèves en lien avec les activités d'écriture à l'école (dimension affective).

3.1.2 Le deuxième questionnaire

Le second questionnaire ne comprend que deux sections. Il reprend intégralement la deuxième section du premier questionnaire, c'est-à-dire les questions à choix multiples portant sur les dimensions affectives, axiologiques et conceptuelles du rapport à l'écriture. En effet, c'est sur ces dimensions que l'expérimentation pourrait potentiellement modifier le rapport à l'écriture des élèves. En posant une deuxième fois les mêmes questions, je souhaite mesurer l'écart et les possibles effets de la pratique d'ateliers d'écriture en classe sur la conception qu'ont les élèves de l'écriture en français. J'ai jugé qu'il n'était pas nécessaire de questionner à nouveau les élèves sur leurs préférences linguistiques ou sur la fréquence de leurs habitudes d'écriture en français, étant donné la durée plutôt courte de l'expérimentation et le fait qu'elle risquait peu d'avoir une influence sur ces dimensions du rapport à l'écriture. Avec un projet d'une durée plus importante, il aurait pu être pertinent de questionner les élèves sur ces aspects de leur rapport à la langue.

3.1.3 Compilation des résultats

Après la passation des deux questionnaires, les réponses ont été compilées sur le logiciel Excel. Une analyse plus fine des résultats permet de rendre compte des changements et la réalisation de graphiques d'illustrer ces résultats. Or, après une analyse exhaustive des résultats de la section à choix multiples, il a été constaté que les résultats étaient peu pertinents à cause de possibles bris de compréhension entre les questions et les choix de réponse. En effet, les réponses des élèves montraient souvent

des contradictions par rapport aux réponses aux questions à développement, ce qui laissait supposer soit une mauvaise compréhension des questions et de l'échelle d'appréciation à six variables ou une mauvaise formulation des questions. Comme il est difficile de valider les réponses à choix multiple (l'élève n'avait qu'à encrer l'une des six appréciations de l'échelle de Likert ce qui ne permet pas de vérifier la compréhension de la question), j'ai décidé de ne pas tenir compte de ces résultats puisque ces derniers pouvaient mener à une analyse fautive. L'analyse différenciée des réponses du premier et du deuxième questionnaire montrait de façon générale une légère amélioration dans la perception des différentes dimensions du rapport à l'écriture chez les élèves, mais un trop grand nombre de réponses semblaient contradictoires ou aléatoires ce qui nuisait à la qualité de l'échantillon. Pour ce qui est des questions à développement, une analyse qualitative détaillée et un compte-rendu exhaustif permettront de rendre compte des régularités et des disparités dans les réponses obtenues.

3.1.4 Une recherche-action

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire, les étudiantes et étudiants doivent rédiger un essai professionnel permettant de rendre compte d'une intervention (de type recherche-action) réalisée en milieu scolaire lors de leur deuxième et dernier stage. Cet essai est reconnu comme faisant partie d'une exigence partielle en vue de l'obtention du diplôme de maîtrise et ultimement du brevet en enseignement. Cette recherche vise le développement de pratiques novatrices en enseignement par le compte-rendu et l'analyse d'une expérimentation menée sur le terrain.

La recherche-action est une démarche qui permet de lier la recherche théorique en éducation à la pratique enseignante. Elle peut prendre différentes formes, mais a toujours pour objectif de répondre à une problématique observée dans un milieu par un praticien ou une praticienne, ici une enseignante, et de chercher à y répondre par

l'élaboration et l'application d'un plan d'action (Catroux, 2002). Par la suite, ce plan d'action est évalué en fonction de son effet sur la problématique observée au départ. Dans un mouvement cyclique, l'évaluation du plan d'action peut ensuite mener à une autre recherche-action cherchant à répondre aux critiques soulevées et ainsi de suite (Catroux, 2002).

Aussi, la recherche-action se veut collaborative et dynamique en ce qu'elle permet de mettre en relation différentes personnes du milieu (enseignantes et enseignants, chercheurs et chercheuses, élèves, parents, membres de l'équipe école, etc.) et d'encourager, à des degrés divers, leur participation pour la réalisation du plan d'action en s'appuyant sur la recherche et sur une méthodologie précise (Catroux, 2002). Dans le cadre de cette recherche, j'ai plutôt utilisé le modèle de Van Der Maren (2004) dans lequel l'enseignante combine les fonctions de recherche et de mise en œuvre du projet tout en impliquant les participantes et les participants, c'est-à-dire les élèves (ils étaient informés du projet et devaient être volontaires). Un mouvement de va-et-vient entre les aspects théoriques et l'expérience du terrain permet ensuite d'ajuster tout au long de la recherche les modalités et les outils utilisés pour répondre aux besoins exprimés par les personnes impliquées dans le processus (Catroux, 2002).

Du fait qu'elle permette d'allier la recherche universitaire à une finalité plus pratique, la recherche-action est singulière et permet de répondre directement à une préoccupation issue du milieu et de ses acteurs et actrices (Catroux, 2002). Néanmoins, c'est cette même singularité de la problématique et du plan d'action élaboré qui rend les résultats de ce type de recherche moins généralisables (Catroux, 2002). Il n'en reste pas moins que les résultats ainsi obtenus peuvent servir d'hypothèses ou d'amorces à des recherches plus étendues par la suite et peuvent amener à des changements concrets dans le milieu éducatif ciblé (Catroux, 2002). Finalement, le partage des résultats d'une recherche-action comme celle que j'ai menée permet de diffuser une expérience vécue

sur le terrain et d'inspirer d'autres recherches cherchant à répondre à des problématiques semblables (Catroux, 2002).

3.2 Contexte de l'intervention

3.2.1 L'école secondaire La Voie

L'école secondaire La Voie est une école publique du quartier Côte-des-Neiges à Montréal. Elle est située en milieu multiethnique, hautement dense et défavorisé. À ce titre, elle se classe parmi les écoles les plus défavorisées de l'île de Montréal (rang décile 10 du seuil de faible revenu et de 9 à l'indice du milieu socio-économique). Elle se caractérise par son approche ouverte sur son milieu, qui favorise la participation des parents et des organismes communautaires du quartier. Le projet éducatif de l'école vise notamment à augmenter significativement le taux de réussite et les résultats scolaires en français au 1^{er} cycle ainsi qu'à chacune des années du 2^e cycle. Comme les élèves sont majoritairement allophones, 8 périodes de français par cycle de 9 jours sont offertes plutôt que 6. L'école vit également un problème d'espace depuis de nombreuses années (surpeuplement), mais un investissement important visant un agrandissement de l'école permettant l'ajout de 400 places élèves vient d'être annoncé par le Ministère de l'Éducation en août 2017 (MEES, 2017a).

3.2.2 Les élèves

Les quelques 1050 élèves de l'école secondaire La Voie sont pour la plupart issus de l'immigration de première ou de deuxième génération et sont originaires de près 80 pays différents. Cette diversité forge le caractère unique de cette école bien représentative de son quartier. Dans le cadre de mon stage, j'enseignais le français à trois groupes de quatrième secondaire, soit à 82 élèves âgés de 15 à 16 ans. Deux groupes faisaient partie d'un programme à vocation particulière, le programme d'éducation internationale, et le troisième du cheminement régulier. Des 82 élèves

interrogés, seulement 6% des élèves ont le français comme langue maternelle. La majorité des élèves (65%) a été scolarisée en français au Québec dès l'âge de 5 ans. Dans la figure 1, on constate la grande variété de langues parlées (21 langues différentes) que les élèves identifient comme étant leur langue maternelle. Dix élèves sont les seuls locuteurs de leur langue, alors que six partagent la même langue maternelle qu'un autre élève. Les sept langues maternelles les plus récurrentes sont, en ordre décroissant, l'anglais (22%), le tamoul (20%), le tagalog (11%), le bengali (8%), le français (6%), l'arabe (6%) et le créole (5%).

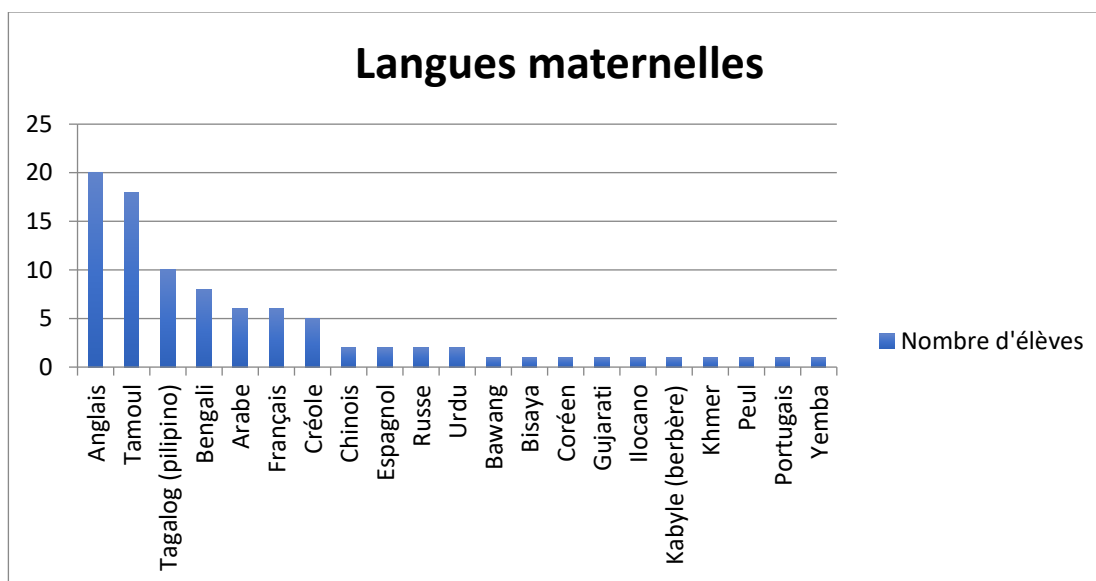


Figure 1 - Langue maternelle des élèves participants

Plus généralement, j'ai observé en classe que plusieurs élèves présentent des difficultés particulières en français, attribuables notamment au fait de ne pas être francophones et de ne parler français qu'à l'école. Ces derniers sont néanmoins plutôt motivés par l'apprentissage et convaincus de leur potentiel, ayant pour la plupart des parents valorisant leur réussite éducative.

3.2.3 Déroulement de l'intervention

Le projet s'est échelonné sur une période de sept semaines auprès des trois groupes auxquels j'enseignais durant mon stage. Il a été difficile de concilier le projet d'ateliers créatifs avec le reste du programme prévu pour les élèves durant les quatre mois de mon stage. Premièrement, le début de mon stage correspondait avec la fin de la deuxième étape. Je devais terminer ce que mon enseignante associée avait commencé avec les élèves et procéder aux évaluations formatives et sommatives. Je n'ai donc pas pu, comme je le pensais au début, commencer le projet durant le mois de février. C'est donc au début de la troisième étape, après la semaine de relâche, que j'ai pu organiser le calendrier pour présenter le projet aux élèves et tenir des ateliers d'écriture en classe (voir un exemple de planification globale à l'annexe C). Au début, l'objectif était de faire deux ateliers par semaine. Cela a été parfois possible, parfois non. La plupart des ateliers prenaient plus de temps que prévu et j'ai souvent demandé aux élèves d'écrire dans leur journal créatif en dehors des heures de classe pour pouvoir y arriver. De plus, les trois groupes n'évoluaient pas au même rythme. J'ai dû prendre beaucoup plus de temps avec le groupe régulier pour voir certaines parties de la matière (particulièrement en lecture et en grammaire) et cela a affecté le projet d'ateliers créatifs. J'ai tout de même pu organiser la visite d'un slameur dans ce groupe durant la semaine du français pour offrir aux élèves une expérience créative intéressante. Le déroulement détaillé des ateliers est présenté à l'annexe D. En fonction des résultats obtenus, qui seront présentés dans le prochain chapitre, je pourrai certainement élaborer du matériel pédagogique répondant davantage aux besoins des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET SYNTHÈSE CRITIQUE

Dans ce chapitre, je rendrai compte des résultats de l'expérimentation réalisée à l'hiver 2017 auprès de trois groupes d'élèves de quatrième secondaire en répondant à la question suivante : *en quoi l'introduction d'ateliers d'écriture créative dans le cursus scolaire en français langue d'enseignement permettrait à des élèves issus de l'immigration de développer un rapport différent à l'écriture en français?* Le premier objectif que je m'étais fixé en amont du projet était de créer une série d'ateliers d'écriture variés et d'en partager la planification à l'intérieur d'un essai professionnel. Afin de ne pas alourdir le présent chapitre, un répertoire des ateliers (annexe E), de leur planification (annexe C) et des commentaires sur leur déroulement (annexe D), de même que des extraits de journaux créatifs d'élèves (annexe F) seront présentés à la fin du présent essai.

Le deuxième objectif était de permettre aux élèves d'explorer leur créativité à travers la langue française en participant aux ateliers d'écriture créative. Afin de rendre compte de l'atteinte ou non de cet objectif, j'analyserai les réponses aux questionnaires distribués avant et après le projet et j'isolerais les commentaires des élèves en lien avec l'exploration de la langue et la créativité. Je présenterai également les préférences des élèves vis-à-vis des ateliers créatifs expérimentés en classe.

Le troisième et dernier objectif était d'observer si ces ateliers permettaient aux élèves de développer un rapport différent, voire moins normatif, à l'écriture dans la langue d'enseignement. À l'instar du deuxième objectif, je comparerai les réponses du premier et du deuxième questionnaire, mais cette fois-ci en isolant les éléments de réponse liés au rapport à l'écriture. Pour ce faire, je segmenterai l'analyse en fonction des quatre composantes du rapport à l'écriture soit les dimensions affective, praxéologique,

conceptuelle et axiologique. Ainsi, je pourrai vérifier si l'expérimentation réalisée en contexte scolaire a répondu aux objectifs de la recherche.

4.1 Explorer la langue d'enseignement avec créativité

Le deuxième objectif de mon projet était de permettre aux élèves d'explorer la langue française dans le cadre d'ateliers créatifs. Afin de rendre compte de l'atteinte de cet objectif, j'ai questionné les élèves avant et après le projet sur leur appréciation de l'écriture créative en français dans un contexte scolaire. Cette section sera divisée en deux parties, la première permettant de donner les résultats quant à l'appréciation des élèves du fait d'écrire en français dans un cadre scolaire avant le projet et la deuxième après le projet.

4.1.1 Avant le projet

À la question « Est-ce que les activités proposées à l'école (en français et dans les autres matières) te permettent de développer le plaisir d'écrire en français? » posée dans le questionnaire distribué avant le projet, les élèves ont fourni des réponses permettant d'indiquer leur appréciation générale de l'écriture en français dans un cadre scolaire, puis plus précisément en lien avec la créativité. Les élèves devaient répondre à la question fermée par « oui », « oui et non » ou « non » puis justifier en quelques phrases leur réponse. À la question fermée, les élèves sont moins nombreux à avoir répondu par l'affirmative (13%), alors qu'ils sont 23% à avoir répondu négativement à la question. La plupart des élèves ont néanmoins opté pour la réponse nuancée (« oui et non »), soit 64% d'entre eux.

Dans les justifications à la question précédente, j'ai isolé les réponses faisant référence au fait d'utiliser la langue de façon créative afin de répondre au 2^e objectif. Le peu d'éléments de réponse en lien avec la créativité s'explique notamment par le fait que les élèves, selon leurs propres dires, effectuent peu d'écriture créative en classe au

secondaire. Certes, l'écriture de certains genres fictifs est au programme (le conte, la nouvelle littéraire et fantastique par exemple), mais ce sont des genres plutôt figés dans lesquels les élèves n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer librement. Plusieurs élèves soulignent en effet avoir plus de plaisir à écrire lorsqu'ils ou elles peuvent exprimer leurs idées et leurs émotions librement. Plusieurs critiquent, par le fait même, les contraintes et les consignes d'écriture brimant leur créativité (protocoles d'écriture très précis) et aimeraient avoir plus de liberté pour s'exprimer. D'autres disent néanmoins qu'ils ont de la difficulté à trouver les mots pour s'exprimer adéquatement en français, ce qui fait en sorte qu'ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils souhaitent dans la langue d'enseignement. Cette situation est partagée par plusieurs élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Dans une moindre mesure (4 occurrences), certains élèves soulignent être plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit puisqu'ils arrivent mieux à exprimer leurs idées et leur créativité de cette façon.

Les élèves soulignent aussi que le thème, le sujet ou le type d'activités proposés ont un impact sur leur appréciation de l'activité d'écriture. Sans surprise, les élèves qui disent ne pas trouver les sujets intéressants affirment aussi ne pas aimer écrire à l'école: « Je n'aime pas le fait que je dois écrire des textes qui ont un sujet qui ne m'intéressent pas. Je me sens obligée de faire quelque chose que je ne veux pas. ⁵» De même, les élèves qui apprécient les thèmes ou le type d'activités proposées soulignent par le fait même leur appréciation de l'écriture dans un contexte scolaire : « Oui parce que les sujets proposées à l'école sont intéressants (Ex: semaine du français, écrire un conte, etc.) ce qui nous "force" à écrire en français. ». En somme, du point de vue créatif, les avis sont partagés bien que plus souvent négatifs du fait du peu d'espace accordé à l'écriture créative en classe et aux difficultés qu'éprouvent les élèves à s'exprimer à l'écrit en français.

⁵ Les réponses des élèves ont été transcrites telles quelles (avec les erreurs d'orthographe grammaticale et de syntaxe) afin de rendre compte de façon plus juste des réponses obtenues.

4.1.2 Après le projet

Dans le questionnaire remis aux élèves après le projet, il leur a été demandé d'expliquer si ce dernier leur avait permis de percevoir l'écriture différemment et quel atelier ils avaient préféré durant le projet. Afin de rendre compte de ce que pensent les élèves du fait de pouvoir créer et s'exprimer en français à la suite du projet, je vais présenter les tendances exprimées par les élèves dans le deuxième questionnaire.

Les commentaires des élèves sont de façon générale très positifs et on peut facilement dégager une tendance déjà observée dans le premier questionnaire. En effet, les élèves disent être maintenant plus à l'aise d'exprimer leurs émotions et leurs idées par le biais de l'écriture en français (12 occurrences) et ils soulignent également que le fait d'avoir pu exprimer leur créativité leur a permis d'apprécier davantage l'écriture en français (8 occurrences). D'autres affirment que c'est le fait d'avoir pu utiliser leur imagination plus librement (5 occurrences) qui leur a permis de voir l'écriture plus positivement. Bref, les élèves ont apprécié l'expérimentation et le fait de découvrir leur potentiel créatif à travers ce projet d'écriture.

Les élèves devaient aussi indiquer dans le questionnaire quel était leur atelier d'écriture préféré, puis justifier leur réponse. Plus du quart des élèves (26%) ont préféré l'atelier de création d'une chanson engagée. Dans cet atelier, j'ai invité les élèves à choisir un sujet qui leur tenait à cœur et à écrire une chanson inspirée d'une des trois chansons engagées qu'ils ont écoutées en classe. La plupart des élèves ayant apprécié cet atelier soulignent que ce dernier leur a permis d'exprimer leurs idées de façon différente et créative. Le fait que la chanson est un genre connu des élèves et qu'ils avaient l'occasion d'utiliser la poésie pour faire valoir leur point de vue sur le monde a été perçu positivement.

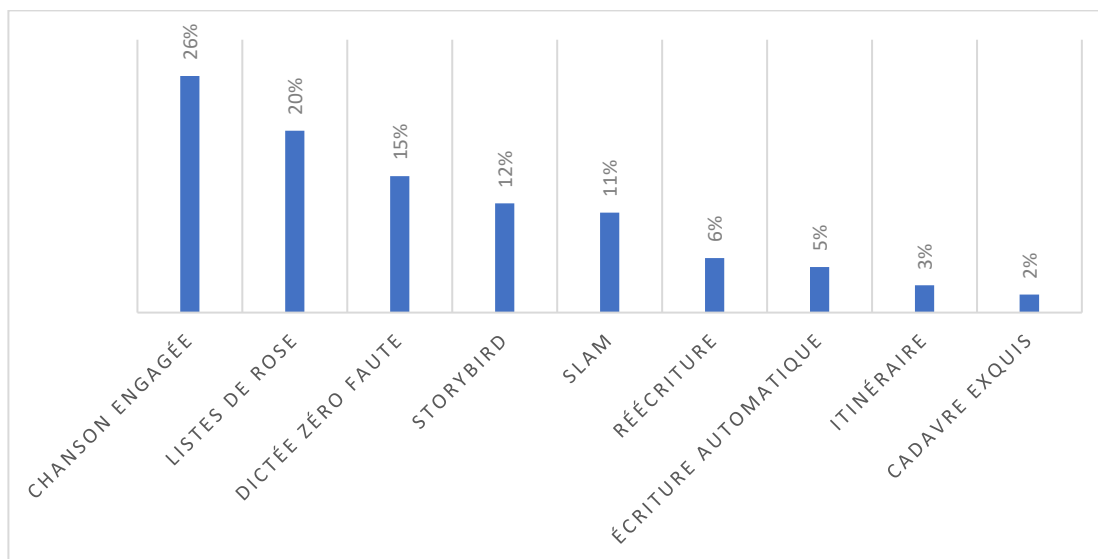


Figure 2 - Atelier préféré par les élèves

L'atelier inspiré de l'œuvre poétique d'Élise Gravel « Rose, derrière le rideau de la folie » vient en deuxième position. Cet atelier a été particulièrement apprécié parce que les élèves ont trouvé qu'ils avaient de la facilité à trouver des idées et à exprimer leur personnalité à travers un poème sous la forme de liste. Aussi, certains ont noté qu'il était intéressant d'entendre les autres élèves partager leur texte et que cela leur a permis de mieux connaître leurs collègues de classe.

La création d'une dictée zéro faute a aussi permis à plusieurs élèves d'exprimer leur créativité. Cette fois-ci, les contraintes étaient d'ordres linguistiques et grammaticales, ce qui a plu à certains, qui ont pu choisir librement le sujet de leur texte créatif. Voici le commentaire d'une élève qui a gagné la meilleure dictée dans son groupe : « j'ai préféré la dictée car j'ai gagné et la prof m'a fait ressentir que mon texte était spécial. J'ai pu raconté mon rêve en m'exprimant avec des vocabulaire profond, ce que j'ai jamais fait auparavant. » Le fait qu'il s'agissait d'un concours a permis à cet élève de s'exprimer et de se dépasser tout en vivant une réussite.

L'utilisation du site web Storybird a aussi permis aux élèves d'exprimer leur créativité de façon différente. Ici, c'est surtout la nouveauté, le fait de s'exprimer avec des images et de pouvoir lire les créations des autres élèves de la classe, qui a plu aux scriptrices et aux scripteurs. Quant à l'atelier de slam, il a été très apprécié principalement à cause de la présence de l'artiste slameur Fabrice Kofi⁶ (en collaboration avec la maison de la culture de Côte-des-Neiges) en classe. Les élèves ont surtout aimé sa façon de montrer que la poésie est une forme d'art accessible à toutes et à tous dans ses prestations.

L'atelier de réécriture a été apprécié pour l'opportunité d'améliorer leurs textes de façon créative alors que l'atelier d'écriture automatique leur a permis d'écrire librement, sans contraintes et de réutiliser cette stratégie dans d'autres contextes. Le poème itinéraire a, quant à lui, été marquant, pour ne pas dire émotif, pour certains élèves qui ont pu retourner en enfance par le biais de la création littéraire et partager ce parcours avec leurs collègues. Finalement, le cadavre exquis a été un moment drôle et agréable qui a favorisé la cohésion de groupe.

Pour conclure, les élèves ont particulièrement aimé la possibilité de s'exprimer de multiples façons durant le projet. Chaque atelier permettait de développer différents aspects de l'écriture créative, avec plus ou moins de contraintes, en utilisant les TIC, puis en exprimant leurs goûts personnels, leurs idées et leurs émotions dans divers contextes. Le projet d'ateliers d'écriture créative a donc certainement permis aux élèves de s'exprimer en français avec créativité en explorant une multitude de techniques d'écriture.

4.2 Le rapport à l'écriture

Le troisième objectif était au centre des interventions menées dans le cadre de cette recherche et les réponses fournies par les élèves donnent des indications très

⁶ L'atelier de slam n'apparaît pas dans le déroulement présenté à l'annexe D étant donné qu'il ne s'agit pas d'un atelier que j'ai moi-même créé et animé auprès des élèves.

intéressantes en regard de la réalisation de cet objectif. Je procèderai à la présentation des résultats en deux temps, soit avant et après le projet. Pour ce faire, j'analyserai les réponses en fonction des quatre dimensions du rapport à l'écriture : affective, praxéologique, axiologique et conceptuelle.

4.2.1 Avant le projet

Dimension affective

La dimension affective fait référence aux affects, émotions et sentiments que l'élève développe au fil de ses expériences avec l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Blaser et Chartrand, 2008). Tout d'abord, j'ai demandé aux élèves dans quelle langue ils se sentaient plus à l'aise de s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Cette question permet de cerner une part de la dimension affective du rapport à la langue d'enseignement des élèves. 46% des élèves disent préférer écrire en anglais, contre 36% en français. Cet écart est encore plus grand à l'oral où 63% des élèves disent aimer mieux s'exprimer en anglais, contre 21% en français. L'apprentissage de l'écriture s'étant fait, pour la plupart d'entre eux, dans un milieu scolaire francophone explique probablement le fait que les élèves soient plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral quand il s'agit de s'exprimer en français. Aussi, le fait que la spontanéité de l'expression orale ne permette pas de prendre le temps de se corriger et de se réviser pourrait justifier que plusieurs élèves soient moins à l'aise de prendre la parole en français. Bref, plus de la moitié des élèves préfèrent parler en anglais plutôt qu'en français et près de la moitié se sentent plus à l'aise d'écrire en anglais qu'en français.

Aussi, dans les réponses des élèves au premier questionnaire, d'autres éléments de justification faisaient référence à la dimension affective du rapport à l'écriture. Lorsque les élèves invoquent des raisons subjectives pour apprécier ou non les activités d'écriture à l'école, ils se basent souvent sur leurs sentiments ou leurs émotions en lien avec l'écriture. Par exemple, les élèves expriment, autant positivement que

négativement (17 occurrences positives et 17 occurrences négatives) le fait de se sentir compétents ou non lorsqu'ils écrivent comme étant un facteur important de leur rapport à l'écriture. En effet, les élèves qui ont répondu positivement à la question indiquent souvent se sentir habiles en français et avoir l'impression de pouvoir exprimer leurs idées et leurs sentiments avec facilité. « J'ai plus de facilité à parler et écrire en français, donc j'ai plus de plaisir. » À l'opposé, il y a autant d'élèves qui ne se sentent pas habiles en français et qui, par le fait même, ressentent une insécurité linguistique (Dabène, 1991) et font aveu de leur sentiment d'incapacité et d'extériorité (Barré-De Miniac, 2000) les empêchant d'apprécier les activités d'écriture à l'école. « Non, car je ne suis pas la meilleur personne pour cette tache, je fais plusieurs erreurs et j'ai plusieurs difficultés à maîtriser cette langue, ce qui me rend frustrer et le fais plus difficile pour aimer. » Plusieurs élèves mentionnent également des sentiments de frustration, de fatigue et de découragement lorsqu'ils expriment leur perception d'incompétence en français. Ce sentiment de compétence ou d'incompétence en écriture s'exprime également par le fait de pouvoir ou non utiliser le français pour développer leurs idées et décrire leurs émotions. Bref, les sentiments et les émotions des élèves en lien avec le fait d'écrire sont partagés et évoluent durant le parcours scolaire en fonction notamment des activités d'apprentissage qui leur sont proposées.

Dimension praxéologique

La dimension praxéologique du rapport à l'écriture permet de rendre compte des activités et pratiques du sujet en lien avec l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Blaser et Chartrand, 2008). Certains élèves (4 occurrences) ont fait référence à la fréquence ou à l'habitude d'écrire en français pour justifier leur appréciation de l'écriture ou leur facilité lors des activités. En effet, devoir parler et écrire en français dans toutes les matières (sauf en anglais) est une des raisons pour lesquelles certains élèves disent se sentir plus à l'aise et donc aiment écrire. Dans une plus forte proportion, les élèves établissent une corrélation entre l'apprentissage et le fait d'éprouver du plaisir à écrire. Cela démontre un rapport au savoir constructif puisque ces élèves font un lien entre les

pratiques scolaires et le fait de progresser dans leur apprentissage (Bautier et Rochex, 1997). Ces élèves soulignent que les activités proposées à l'école leur permettent d'apprendre de nouvelles choses (connaissances, vocabulaire en français, maîtrise du langage) et ainsi favorisent leur appréciation de l'écriture en français (20 occurrences). Voici quelques exemples de réponses : « Quand on apprend comment rédiger un texte, ça me donne la motivation d'écrire davantage. » « Quand les activités me permettent d'essayer et d'apprendre des choses nouvelles, ça me donne le plaisir d'écrire en français. » À l'opposé, quelques élèves (4 occurrences) n'ont pas l'impression d'apprendre ou de s'améliorer en écrivant et affirment ne pas aimer écrire. « Certaines activités ne me donnent pas le plaisir d'écrire parce que même si j'applique mes notions apprises, je ne réussis pas très bien. » On constate donc que les élèves qui établissent un lien entre apprentissage et plaisir d'écrire le font généralement positivement. Le simple fait de relier le plaisir d'écrire au fait d'apprendre de nouvelles choses et de s'améliorer révèle un rapport au savoir et à l'écriture positif. Ces élèves démontrent qu'ils ont intériorisé ce que l'on attend d'eux dans le cadre scolaire (Bautier et Rochex, 1997). Cela montre également une certaine distanciation (Lahire, 1994) vis-à-vis des activités scolaires et une compréhension de leur utilité au-delà du fait d'obtenir de bons résultats ou un diplôme. Il n'est donc pas surprenant que moins d'élèves aient utilisé cet élément de réponse de façon négative.

Le processus d'écriture fait aussi partie des raisons évoquées, souvent négativement, pour décrire le rapport des élèves à l'écriture. En effet, des élèves soulignent avoir de la difficulté à se mettre à la tâche (1 occurrence), trouvent le processus de correction et de révision trop long (2 occurrences), ou pensent que l'ensemble de la tâche est trop difficile et complexe, notamment en ce qui a trait au respect des consignes et du nombre de mots (4 occurrences) comme c'est le cas dans cette réponse : « L'écriture en français nécessite un effort pendant des heures puisque ce n'est pas notre langue maternelle et que c'est une langue difficile (même les profs le disent) ». Cet élève mentionne non seulement l'effort soutenu qu'entraîne une activité d'écriture, mais en profite pour

souligner l'impact du discours des enseignantes et des enseignants sur sa représentation de l'écriture. En résumé, les activités réalisées en classe et les procédures et stratégies proposées aux élèves ont un impact sur leur rapport à l'écriture.

Dimension axiologique

La dimension axiologique permet de rendre compte de l'identité linguistique de l'individu et comprend l'ensemble des valeurs que ce dernier accorde à l'écriture et à son utilité dans la société (Barré-De Miniac, 2000 ; Blaser et Chartrand, 2008). Certains élèves ont fait référence aux valeurs qu'ils accordent au fait d'écrire en français, plus spécifiquement à l'utilité de l'écriture en français, à la beauté de la langue et à leur identité en tant que scriptrice ou scripteur pour justifier leur réponse. Contrairement aux élèves qui valorisent le fait d'apprendre avec plaisir pour le simple fait de s'améliorer en français, plusieurs élèves (9 occurrences) répondent par la négative en soulignant que leur objectif n'est pas d'avoir du plaisir à écrire ou à apprendre, mais de réussir (à avoir une bonne note, à obtenir leur diplôme, à avoir un bon travail plus tard). Ces élèves valorisent donc l'utilité de l'écriture en l'opposant au plaisir d'apprendre, ce qui relève du malentendu auquel font référence Bautier et Rochex (1997). En effet, Bautier et Rochex expliquent que les élèves en difficulté ont une perception plus utilitaire de l'apprentissage sans être aptes à voir l'importance des notions apprises en contexte scolaire dans l'ici et maintenant, pour leur développement personnel ou cognitif. « J'écris seulement pour prendre des informations importantes en note et non pour avoir du plaisir. » D'autres (4 occurrences) valorisent l'écriture de façon positive en lien avec leur avenir : « Parce que ça va m'aider dans le futur pour mes études supérieures. » Cela démontre davantage un pragmatisme qui peut indiquer que l'élève entretient un rapport fonctionnel à la langue.

Toujours en lien avec les valeurs que les élèves accordent à l'écriture, certains élèves (13 occurrences) font référence au fait de ne pas s'identifier comme francophones ou de préférer une autre langue comme étant un élément négatif de leur rapport à l'écriture.

En effet, plusieurs affirment apprécier davantage une autre langue : « Je préférerais apprendre les sujets offerts à l'école dans une autre langue » ou avoir une autre identité linguistique : « Quand je suis en dehors de la classe de français je n'aime pas écrire en français car je suis anglophone. ». Ces commentaires mettent en évidence le rapport conflictuel des élèves avec leur langue d'enseignement et le fait que plusieurs ne se considèrent pas comme francophones, puisque le français n'est pas leur langue maternelle. Ce constat est intéressant et il pourrait être pertinent de discuter avec les élèves de leur bilinguisme ou trilinguisme (voire plus) pour déconstruire leur représentation négative du français.

Bref, on constate que l'écriture à l'école met en jeu davantage que le fait d'aimer ou non apprendre ou créer par le biais du français, mais révèle également le tiraillement identitaire de plusieurs élèves issus de l'immigration (Lafont-Terranova, 2009).

Dimension conceptuelle

La dimension conceptuelle du rapport à l'écriture permet de relever les conceptions, les idées et les représentations des élèves par rapport à l'écriture et à sa place dans la société (Barré-De Miniac, 2000 ; Blaser et Chartrand, 2008). On constate d'abord que plusieurs éléments de réponse relèvent d'une valorisation ou d'une dévalorisation de la langue à la maison, à l'école ou dans la société. Ensuite, plusieurs réponses montrent que les élèves ont un rapport conflictuel à la norme (règles, particularités de la langue), à l'évaluation (correction négative) et à l'obligation d'apprendre ou d'écrire en français.

Plusieurs élèves (13 occurrences) affirment tout simplement aimer la langue française et en valorisent l'apprentissage. Par exemple, un élève répond qu'il aime le français à cause de la beauté de la langue, un autre affirme aimer jouer avec les mots et une autre souligne que le français est riche et lui permet de mieux exprimer ses émotions que l'anglais. Un élève a d'ailleurs fait le lien entre son amour de la langue et le fait qu'elle

soit valorisée dans sa famille : « le français est valorisé dans ma famille car je suis le seul à parler cette langue ». À l’opposé, quelques élèves (6 occurrences) disent tout simplement ne pas éprouver de plaisir à écrire en français ou dans d’autres langues : « Écrire n’a jamais été un plaisir pour moi, que ce soit en français, anglais ou chinois. » Ces élèves démontrent ainsi un rapport à l’écriture qui n’est pas spécifique au français, mais qui se manifeste dans toutes les langues d’usage de l’élève.

Le rapport négatif à la norme est l’élément de réponse le plus fréquemment employé par les élèves des trois groupes (34 occurrences). En effet, plusieurs affirment ne pas aimer écrire en français à cause des difficultés à se conformer aux règles du français et au fait de faire beaucoup d’erreurs. Voici quelques réponses à titre d’exemple : « Les règles en français n’ont pas de logique. » « Durant les examens, je ne trouve aucun plaisir parce que je fais tellement d’erreurs que me sens triste de ne pas maîtriser la langue. » « Au début, j’adorais écrire, mais en découvrant toutes les règles d’écriture qu’il y a en français j’ai perdu ce plaisir. » « Je suis presque toujours motivé à m’exprimer et à écrire en français, mais c’est les erreurs de syntaxe, de grammaire, d’orthographe etc. qui m’énervent. » « Lorsque je ne réussis pas, je me sens fâché. » « Je vois plutôt l’écriture en français comme une difficulté plutôt qu’un plaisir. » « Il y a plusieurs règles en français (par exemple: féminin/masculin; la conjugaison; etc.) que je fais facilement des erreurs en écriture. » « Le français n’est pas facile à maîtriser, alors j’ai de la difficulté à améliorer ma qualité dans les orthographe en écriture. » « C’est un langue difficile à maîtriser et le fait que c’est importante dans la société me déplaît beaucoup. »

Ces réponses démontrent sans l’ombre d’un doute que le poids de la norme est perçu très négativement chez ces élèves (Dabène, 1991). Il faut dire que la plupart, même dans les groupes plus forts, font énormément d’erreurs lors des productions écrites et peu d’entre eux arrivent à transférer leurs apprentissages en grammaire en situation d’écriture et donc à percevoir une quelconque amélioration. Il en résulte un

découragement palpable et un rapport à l'écriture scolaire très négatif chez ces élèves qui en sont à la fin de leur cheminement scolaire obligatoire en français.

La question plus spécifique de l'évaluation revient également à quelques reprises (9 occurrences) dans les réponses des élèves. « Le programme de français vise plutôt à évaluer la capacité à ne pas faire de fautes, cependant l'important pour moi c'est d'exprimer mes idées et de les transmettre. » « L'évaluation qui prend plus en compte les erreurs que la qualité m'enlève le plaisir d'écrire. » Plusieurs élèves soulignent en effet leur perception voulant que le respect des normes orthographiques ait plus d'importance que le contenu de ce qu'ils produisent. D'autres soulignent souffrir du stress lors des évaluations : « Le fait qu'on se fait évaluer pour la façon dont on écrit en français est stressant. » « Cette faiblesse me stresse beaucoup que je n'ai pas le plaisir du tout d'écriture en français. »

Aussi, les élèves, tout en faisant référence aux difficultés de la langue ou du processus d'écriture, ajoutent souvent être exaspérés par l'obligation d'écrire dans un contexte scolaire. Certains élèves soulignent être obligés d'écrire pour avoir une note au bulletin, d'autres que le fait que les activités soient obligatoires leur enlève toute envie d'écrire. Cet élève souligne qu'« À chaque fois qu'[il] écrit en français, c'est parce qu'un professeur [le lui] a demandé ». Cela démontre bien le rapport de ces élèves au milieu scolaire et aux pratiques d'écriture en classe.

En résumé, les idées et les conceptions des élèves en lien avec l'écriture sont fortement influencées par le rapport à la norme, aux évaluations ou aux activités d'écriture proposées aux élèves. Ce que montrent de façon globale ces réponses au questionnaire distribué avant le projet, c'est que le rapport à la langue d'enseignement et plus précisément au fait d'écrire dans un contexte scolaire est plus souvent négatif que positif et que les justifications des élèves sont surtout en lien avec les dimensions affectives et conceptuelles du rapport à l'écriture. En effet, on relève 69 occurrences en lien avec la dimension conceptuelle du rapport à l'écriture, dont la majorité des

justifications montrent un rapport négatif à la norme et à l'évaluation du français et 64 occurrences en lien avec la dimension affective, dont la majorité sont négative (36 contre 28 positives) et font surtout référence au sentiment d'incompétence, de frustration ou d'incapacité à s'exprimer adéquatement en français. Il n'en reste pas moins que plusieurs élèves expriment des idées positives en lien avec l'écriture scolaire en français et qu'il appartient aux enseignantes et aux enseignants de proposer aux élèves des situations d'apprentissage répondant davantage à leurs besoins pour qu'ils développent un rapport au français plus positif, non seulement durant leur parcours scolaire, mais également pour leur vie active à venir dans la société québécoise.

4.2.2 Après le projet

Afin de rendre compte de façon générale de l'atteinte du troisième objectif, j'ai demandé aux élèves si, à la suite du projet d'écriture créative, leur perception de l'écriture était plus positive ou plus négative. Rappelons que, dans le premier questionnaire, les élèves ont fréquemment indiqué que les activités d'écriture proposées à l'école nuisaient à leur appréciation de la langue d'enseignement. Près du trois quarts des élèves (74%) ont répondu que le projet d'écriture leur a permis de percevoir l'écriture en français plus positivement, 24% ont répondu de façon nuancée que le projet avait plus ou moins modifié leur perception et 2% ont répondu négativement. Ces résultats, somme toute positifs, seront détaillés ci-dessous en fonction des quatre dimensions du rapport à l'écriture.

Dimension affective

Dans plusieurs commentaires émis par les élèves, on retrouve des éléments faisant référence à la dimension affective du rapport à l'écriture. De façon générale, les élèves soulignent avoir eu du plaisir à écrire en français et avoir eu le sentiment de pouvoir mieux s'exprimer dans la langue d'enseignement durant le projet. Des élèves ont par exemple affirmé (12 occurrences) que, contrairement à leurs habitudes, ils ont éprouvé

du plaisir à écrire en français durant l'expérimentation. Les élèves ont apprécié les moments passés en classe et étaient contents de venir en français grâce à ce projet. Pour certains élèves, le changement est majeur étant donné leur affect généralement très négatif envers cette matière.

De même, autant d'élèves disent être plus à l'aise, après le projet, d'exprimer leurs émotions et leurs idées par le biais de l'écriture en français (12 occurrences). Les ateliers leur ont donc permis de découvrir les possibilités que leur offre la langue d'enseignement pour traduire leurs émotions. D'autres ont souligné qu'après le projet, ils ont réalisé que leur réaction était désormais moins négative qu'auparavant lorsqu'on leur proposait d'écrire à l'école (2 occurrences). Cela montre la possibilité d'une influence plus durable que momentanée sur le rapport affectif des élèves à l'écriture en français de ce type d'intervention en classe. Deux élèves ont, quant à eux, répondu négativement en soulignant tout simplement ne pas aimer le français et que le fait d'écrire encore plus qu'à l'habitude leur avait fait détester le français encore plus. Malgré ces quelques bémols, on peut tout de même considérer que, d'un point de vue affectif, les commentaires des élèves montrent une transformation généralement positive.

Dimension praxéologique

L'analyse des réponses des élèves en lien avec les stratégies et les pratiques d'écriture révèle que les élèves y font davantage référence que dans le questionnaire distribué avant le projet. On peut penser que cela est dû au fait que la fréquence d'activités d'écriture ait été supérieure à la normale, de même qu'un enseignement explicite de stratégies d'écriture et de révision tout au long du projet. Tout comme la dimension affective, les références à la dimension praxéologique semblent avoir été plus positives après le projet d'écriture.

D'abord, quelques élèves (5 occurrences) ont dit avoir beaucoup aimé découvrir de nouvelles façons d'écrire dans le cadre du projet. Sortir du cadre habituel semble avoir eu un effet positif sur la perception de l'écriture pour ces élèves : « [Ma perception est] positive, car quand on diversifie les méthodes d'écriture ca devient plus amusant. » Ensuite, plusieurs ont souligné avoir eu l'impression d'apprendre et de s'améliorer en français plus qu'à l'habitude (8 occurrences). Certains disent avoir appris à utiliser un vocabulaire plus varié, des images moins conventionnelles ou encore à améliorer la structure de leurs phrases : « À la suite de ce projet, je dirais avec certitude que ma façon de percevoir l'écriture est plus positive, parce que cela m'a aidé à s'exprimer plus facilement avec des mots adéquats et de structurer bien mes phrases. » Plusieurs élèves ont aussi affirmé avoir pu développer de nouvelles stratégies d'écriture, de révision et de correction durant le projet (6 occurrences). Cela montre que bien que le projet vise avant tout le développement d'un meilleur rapport à l'écriture, il n'en empêche pas moins que les élèves ont écrit plus qu'à l'habitude et ont eu à relire et à corriger leurs textes à l'aide de stratégies diverses tout au long du projet. Cette façon d'intégrer stratégies d'autocorrection et création littéraire semble avoir contribué à favoriser le transfert chez certains élèves. À titre d'exemple : « Positivement car pendant tous ces jours j'ai acquis plusieurs méthodes de correction et révision. J'ai appris des stratégies que je pourrai utiliser plus tard. » Une élève a quant à elle souligné que le projet lui avait donné le goût de commencer à écrire en dehors de l'école. Une autre a d'ailleurs décidé, à la suite des ateliers, que son projet personnel de 5^e secondaire (dans le cadre du programme d'éducation internationale) en serait un de création littéraire. De façon plus nuancée, deux élèves ont souligné que le projet n'avait pas changé leur perception de l'écriture en français, car ils écrivaient déjà beaucoup avant celui-ci. Bref, le projet d'écriture créative, étant donné la diversité des ateliers et des méthodes proposées, a permis à plusieurs élèves d'acquérir des connaissances et des pratiques d'écriture leur permettant de percevoir la langue d'enseignement plus positivement.

Dimension axiologique

La dimension axiologique faisant référence à l'identité linguistique des élèves et à l'utilité qu'aurait l'écriture pour elles et eux dans le futur, peu de réponses en lien avec cette dimension ont été observées. Les processus permettant de modifier de telles perceptions étant davantage observables sur le long terme, on peut penser que cela est dû au fait que le projet était de courte durée et que les questions du deuxième questionnaire amenaient peu les élèves à se projeter dans le futur. Les seuls commentaires faisant référence à cette dimension indiquaient que le projet d'atelier d'écriture les avait encouragés à étudier et à s'engager davantage dans leur cours de français. Afin de savoir si l'impact de ce projet s'est prolongé dans le temps, il aurait fallu questionner les mêmes élèves plus tard dans leur parcours scolaire et cela n'était pas envisageable dans le cadre de cette recherche.

Dimension conceptuelle

Pour ce qui est de la dimension conceptuelle, les commentaires sont à l'opposé de ceux émis lors du premier questionnaire. Avant le projet, plusieurs élèves faisaient référence dans leurs réponses à l'impact négatif de la norme (principalement aux règles d'orthographe grammaticale et de syntaxe), des évaluations en français et de l'obligation d'écrire en français à l'école sur leur rapport à l'écriture en français. Dans le deuxième questionnaire, les élèves ne font que très peu référence au poids de la norme ou à l'obligation d'écrire. Un élève souligne que le français est trop compliqué et que le projet n'a pas changé sa perception négative de l'écriture. Trois autres disent qu'ils n'aimaient pas le français avant le projet et que c'est toujours le cas après. Alors que quatre autres affirment aimer autant l'écriture en français avant qu'après le projet, d'autres font valoir (5 occurrences) que le projet leur a permis d'accorder plus de valeur au français et d'en apprécier davantage la beauté. Une élève a fait référence au fait que les ateliers lui avaient permis de surmonter le stress lié aux évaluations : « Je sais que j'ai de très bonne idée et une assez bonne vocabulaire. Mais je n'explore pas cette capacité. Cette activité m'a permis d'écrire en français tout en m'amusant sans que je stressais pur une note parfaite. » Un autre souligne quant à lui que « [sa perception est]

plus positive, car il y a des moments où le contenu du travail avait plus d'importance que la qualité de la langue. » Pour conclure, les conceptions des élèves en lien avec l'écriture du français semblent nettement plus positives après le projet, notamment grâce au fait que les élèves aient pu écrire plus librement et aient senti que le contenu avait plus d'importance que la forme du texte dans le cadre des ateliers.

4.3 Retour sur la question de recherche

Cet essai visait à répondre à la question suivante : *en quoi l'introduction d'ateliers d'écriture créative dans le cursus scolaire en français langue d'enseignement permettrait à des élèves issus de l'immigration de développer un rapport différent à l'écriture en français?* On peut constater que les trois objectifs fixés dans le cadre de ce projet ont de façon générale été atteints. En effet, le premier objectif étant de créer et de partager une série d'ateliers d'écriture créatifs à l'intérieur d'un essai a été rempli (voir annexes D et E). De plus, j'ai eu la chance de partager une partie des résultats de cette recherche à des collègues lors d'un atelier présenté au congrès 2017 de l'Association québécoise des professeurs de français. Pour ce qui est du deuxième objectif, les élèves souhaitaient, avant le projet, avoir davantage de liberté créative dans le cadre du cours de français et le projet semble avoir répondu de façon satisfaisante à cette préoccupation des élèves, comme l'ont démontré leurs réponses aux questionnaires. Finalement, en ce qui concerne le troisième objectif, il est difficile d'affirmer que le rapport à l'écriture de tous les élèves a été transformé à la suite de ce projet. En effet, malgré les réponses très positives obtenues dans le deuxième questionnaire, il semblerait plutôt présomptueux d'affirmer qu'à elle seule, cette expérience de quelques semaines a durablement modifié le lien affectif, les pratiques, les valeurs et les conceptions que les élèves accordent à l'écriture du français. Mais les réactions généralement positives nous permettent de penser qu'à long terme, l'utilisation d'ateliers créatifs en classe puisse avoir un effet tangible sur le rapport à l'écrit d'élèves issus de l'immigration.

CONCLUSION

Le rapport à l'écriture se construit au fil du temps et des expériences vécues dans le cadre scolaire, mais également à l'extérieur de l'école (avec les amis, la famille, au travail, etc.) (Barré-De Miniac, 2000 ; Bautier, 2001 ; Blaser et Chartrand, 2008). On peut certainement affirmer que, pour plusieurs élèves, ce projet a eu un effet positif, mais savoir si cet effet a été de longue ou de courte durée et quelles dimensions du rapport à l'écriture ont été particulièrement influencées pendant et après le projet serait difficile à démontrer à ce moment-ci, bien que les résultats nous donnent quelques indications pertinentes.

En préparant ce projet et en élaborant la problématique et le cadre théorique, j'ai pu développer mes connaissances quant à la réussite des élèves issus de l'immigration. En effet, malgré les discours alarmistes et les inquiétudes souvent empreintes d'empathie (Akkari et Santiago, 2012), les élèves issus de l'immigration font preuve d'une résilience et d'une motivation scolaire remarquables (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011 ; Kanouté, 2002). Bien que les inégalités scolaires et sociales aient toujours un impact sur le parcours de bien des jeunes issus de l'immigration et vivant en milieu défavorisé, leur façon de surmonter les obstacles et de déjouer les statistiques a de quoi étonner (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011 ; Kanouté, 2002). Il n'en demeure pas moins qu'il est de notre devoir de transmettre à ces élèves tout le bagage culturel nécessaire à leur intégration scolaire et sociale et de les soutenir dans la mesure de notre champ d'expertise.

Enseigner le français auprès d'élèves en grande majorité non francophones demande une certaine sensibilité et une capacité d'adaptation. Le milieu scolaire doit faire ce qu'il faut pour que l'apprentissage de la langue française soit non seulement un objet normatif, mais également le lieu d'échanges et de créativité (Lafond-Terranova, 2009). En particulier en ce qui concerne la compétence à écrire des textes variés, le poids de la norme écrite (Dabène, 1991) et des prescriptions ministérielles ne sauraient à elles

seules permettre aux élèves de construire un rapport à l'écriture positif. Évidemment, il importe d'évaluer les élèves sur leur compétence de façon juste et objective, mais pour faire de nos élèves des scriptrices et scripteurs francophones engagés dans leur apprentissage (Lafond-Terranova, 2009), encore faudrait-il leur donner des outils pour apprécier le fait de s'exprimer par le biais de l'écriture.

C'est ce que j'ai tenté de faire en proposant à des élèves de quatrième secondaire de participer à un projet d'ateliers créatifs. Sans leur confiance et leur participation exemplaire à toutes les étapes du projet, je n'aurais pu rendre compte de façon aussi détaillée de leur point de vue sur l'écriture dans la classe de français. La méthode utilisée pour récolter les résultats, soit l'utilisation d'un questionnaire avant et après le projet, a permis de dresser un portrait somme toute intéressant d'éléments du rapport à l'écriture d'élèves du deuxième cycle du secondaire issus de l'immigration dans une école publique de Montréal en milieu défavorisé. L'objectif étant de rendre compte de leur rapport à l'écriture en tenant compte des enjeux sociaux et culturels teintant ce dernier, la méthode choisie a permis d'arriver à mes fins.

Cette modeste incursion dans le rapport à l'écriture m'aura permis de réaliser l'importance de notre discours et des situations d'apprentissage proposées en classe sur les perceptions des élèves en lien avec la culture scolaire et la langue d'enseignement. C'est ce que le quatrième chapitre tentait de montrer en analysant les réponses des élèves quant à leur appréciation de l'aspect créatif du projet, puis des différentes dimensions du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Blaser et Chartrand, 2008).

L'existence même de cet essai et du répertoire d'ateliers présenté à l'annexe E permet de répondre au premier objectif que je m'étais fixé, soit de partager la planification des ateliers d'écriture créative. Ensuite, ce projet a certainement permis aux élèves d'explorer leur créativité à travers la langue française. En effet, ils ont pu expérimenter neuf ateliers d'écriture, certains de plus ou moins grande envergure, leur permettant chaque fois d'utiliser des techniques d'écriture différentes, de s'inspirer d'autres

œuvres, textes ou médiums, de partager ces créations avec leurs collègues de classe et d'utiliser des stratégies de révision et de réécriture. Le troisième objectif était de permettre aux élèves de développer un rapport différent, c'est-à-dire moins normatif et scolaire à l'écriture dans la langue d'enseignement. J'ai rendu compte de l'atteinte de cet objectif de façon détaillée dans le quatrième chapitre mais, de façon générale, il semble que la participation des élèves à ce projet d'écriture ait surtout eu un effet sur les dimensions affectives et conceptuelles de leur rapport à l'écriture. Le questionnaire distribué aux élèves avant le projet avait démontré que les idées et conceptions des élèves en lien avec l'écriture étaient fortement influencées par le rapport à la norme, aux évaluations ou aux activités d'écriture proposées aux élèves dans le cadre scolaire. D'un point de vue affectif, les élèves éprouvaient généralement des sentiments négatifs, un faible sentiment de compétence et une faible motivation en lien avec l'écriture du français.

Après le projet, près du trois quarts des élèves (74%) ont répondu que le projet d'écriture leur avait permis de percevoir l'écriture en français plus positivement. Contrairement à ce qu'ils avaient affirmé dans le premier questionnaire, plusieurs élèves se sont dit à l'aise d'exprimer leurs émotions et leurs idées en français dans le cadre du projet. Du point de vue des pratiques d'écriture des élèves, ces derniers ont émis davantage de commentaires en lien avec leur utilisation effective des stratégies d'écriture et de révision après le projet. Au niveau axiologique, peu de changements ont été observés, étant donné la durée du projet et la difficulté de rendre compte de l'impact du projet sur les valeurs que les élèves accorderont à l'écriture dans le futur. Il est difficile à ce stade-ci d'identifier des changements en profondeur des croyances et valeurs des élèves en lien avec l'écriture. Finalement, les conceptions des élèves en lien avec l'écriture du français semblent avoir évolué positivement à la suite du projet, notamment grâce à la liberté créative et à l'accent mis sur les propos et le contenu des textes.

Limites du projet

J'ai déjà évoqué à quelques endroits dans cet essai les limites inhérentes au projet que j'ai mené en 2017. D'un point de vue méthodologique, l'utilisation de questions à choix multiple dans un contexte où il était ardu de vérifier la compréhension des élèves et par le fait même la justesse des réponses, a montré qu'il aurait peut-être été plus pertinent d'utiliser d'autres moyens (journal d'observation, entrevues semi-dirigées) pour obtenir des résultats plus précis. Néanmoins, les réponses des élèves aux questions à développement ont permis de rendre compte de l'évolution des perceptions et des représentations des élèves en lien avec l'écriture en français. On ne peut toutefois pas affirmer que ces résultats soient généralisables ou exportables dans un autre contexte. La portée de cette recherche ne saurait se limiter qu'au contexte bien précis dans lequel elle a été tenue. De même, il est impossible au moment où on se parle de mesurer de façon précise l'effet à long terme de ce projet sur le rapport à l'écriture des élèves ayant participé au projet. Les réponses ont été obtenues tout de suite après le projet d'ateliers créatifs et il aurait fallu une étude longitudinale pour rendre compte efficacement des quatre dimensions du rapport à l'écriture et de leur évolution durant le parcours scolaire. En effet, ce dernier étant en constante construction, au fil des expériences sociales et scolaires de l'individu en lien avec l'écrit, il serait bien ambitieux de penser circonscrire cette notion à un moment bien précis de l'année scolaire ou à un projet bien particulier. Bref, malgré ces limites, les résultats de ce projet peuvent à tout le moins ouvrir la voie à des pratiques enseignantes différentes permettant d'élargir nos perspectives en enseignement du français en contexte multiethnique.

Apports du projet

L'utilisation d'ateliers d'écriture créative en contexte d'enseignement n'est pas nouvelle (Lafond-Terranova, 2009), mais rendre compte de l'effet de ce projet créatif auprès d'élèves non francophones en milieu défavorisé aura certainement permis d'offrir un éclairage nouveau sur le rapport à l'écriture des élèves issus de

l'immigration. En effet, le fait de donner la voix aux élèves et de renverser la perspective pour s'intéresser à leur rapport à l'objet que nous nous évertuons à leur enseigner est un matériau précieux à partir duquel il est certainement possible de construire pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. En tenant compte des conditions sociales et culturelles dans lesquelles prenait place mon projet, je pense avoir su créer des liens significatifs avec les élèves et leur permettre de développer un rapport plus positif avec leur langue d'enseignement, que soit le temps du projet ou durant une plus longue période, c'est en soit une réussite. S'il est difficile de mesurer les effets à long terme d'un tel projet, les commentaires des élèves à la fin du projet parlent d'eux-mêmes et sont garants de leur investissement et de leur appréciation du projet auxquels ils ont contribué.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A. et Santiago, M. (2012). L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation. *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 37-54. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-77.htm>
- Ayotte, J. (2007). Réconcilier les élèves avec la poésie. *Québec français*(147), 54-55. Récupéré de <http://id.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/45586ac>
- Bakhshaei, M et Mc Andrew, M. (2011). La diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies*, 1-2(43), 109-128. Récupéré de <http://muse.jhu.edu/article/496189>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Dans, C. Blaser et S.-G. Chartrand (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23) Namur: Presses universitaires de Namur.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse. Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, (137), 117-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>
- Bautier, É. et Rochex, J-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. Dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122), Paris : La Dispute.
- Billiez, J. et Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 4(98), 105-127. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-105.htm>
- Blaser, C., et Chartrand, S.-G. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Bourdieu P. et Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Qc.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 8-20.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*. 149, 60-62. Récupéré de id.erudit.org/iderudit/1737ac
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*. 32 (2), 317-343.
- Chartrand, S.-G. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français* (140), 82-84.
- Commission scolaire de Montréal (2016). *Élèves. Population scolaire*. Récupéré du site Internet de la CSDM : <http://csdm.ca/csdm/la-csdm-en-chiffres/eleves/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Dans J.-P. Jaffré et H. Romian (dir.). *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, 4, (p. 9-22). <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Deniger, M-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178(1), 67-84. Récupéré de www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-1-page-67.htm
- Gauthier, C. (2004) *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Université Laval, Québec : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.
- GRES. (2010). *Aller plus loin ensemble. Évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Synthèse du rapport final*. Université de Montréal. Récupéré de http://www.gres-umontreal.ca/download/rapport_fr-4mo.pdf
- Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Thèse de doctorat, Université de

- Grenoble et Australian National University. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00638579/>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(28), 171-190. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/007154ar>
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Lahire, B. (1994). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 107, 157-160. [Récupéré de https://www.persee.fr/](https://www.persee.fr/)
- Maynard, C. (2014). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Qc.
- Mc Andrew, M., Ledent J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (collab.) (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. [Récupéré du site de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques http://www.chereum.umontreal.ca](http://www.chereum.umontreal.ca)
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?. *Éducation et francophonie*, 36(1), 177–196. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/018096ar>
- MEES (2017a). *Investissements majeurs en infrastructures scolaires - Investissement de plus de 17 millions de dollars pour l'agrandissement de l'école secondaire La Voie*. [Récupéré du Fil d'information du portail du gouvernement du Québec http://www.fil-information.gouv.qc.ca/](http://www.fil-information.gouv.qc.ca/)
- MEES (2017b). *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires*. [Récupéré du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/](http://www.education.gouv.qc.ca/)
- MELS (2014a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes—Édition 2013*. [Récupéré du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/](http://www.education.gouv.qc.ca/)

- MELS (2014b). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle—Juin 2013*. [Récupéré](#) du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MELS (2014c). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 1. Portait des élèves—Soutien au milieu scolaire*. [Récupéré](#) du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement*. Deuxième cycle, Québec : Gouvernement du Québec. [Récupéré](#) du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MEQ (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves en milieu défavorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. [Récupéré](#) du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- MEQ (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. [Récupéré](#) du site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Pasquet, J. (2003) Écriture sous influence. *Québec français*, (130), 70-71. [Récupéré de](#) <http://id.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/55723ac>
- Reuter, Y. (dir.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010) Rapport à. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2e éd.), 189-194. Bruxelles: De Boeck.
- Turcotte, É. et Sylvestre, D. (2009). *Rose: derrière le rideau de la folie*. Montréal: Les éditions de la courte échelle.
- Turgeon, É. (2000). Écriture et créativité, un mariage fécond. *Québec français*. 117, 32-33. [Récupéré de](#) <http://id.erudit.org/iderudit/56089ac>
- Van Der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal ; DeBoeck.

ANNEXE A : Questionnaire 1

Questionnaire sur le rapport à l'écriture – Partie 1

Nom : _____ Prénom : _____
Gr. _____

Mise en contexte

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement, je réalise un projet sur le rapport à l'écriture en français des élèves du secondaire. Dans le questionnaire suivant, je cherche à connaître la façon dont tu perçois l'écriture du français (à l'école et à l'extérieur de l'école). Les résultats de ce questionnaire me permettront de vérifier si le projet que je réaliserai durant mon stage a eu un impact.

CONSIGNE

Le questionnaire suivant comprend quatre sections. Prends le temps de répondre aux questions le plus sincèrement possible : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses!

Section A

Complète le tableau suivant en indiquant les informations demandées.

Langue première : <i>On l'appelle souvent la langue maternelle. C'est la langue que tu as apprise en premier durant ton enfance.</i>	_____
Langue(s) d'enseignement : <i>Ce sont les différentes langues dans lesquelles tu as reçu un enseignement à l'école. Au Québec, la langue d'enseignement est le français.</i>	_____ _____
Langue(s) que j'utilise pour écrire :	_____ _____ _____

Langue(s) que j'utilise pour parler :	<hr/> <hr/> <hr/>
Langue dans laquelle je me sens le plus à l'aise de m'exprimer à l'écrit :	<hr/> <hr/>
Langue dans laquelle je me sens le plus à l'aise de m'exprimer à l'oral :	<hr/> <hr/>

Section B

Indique pour chaque énoncé ton niveau d'accord avec ce dernier en encerclant le choix approprié.

1. J'aime écrire en français pour exprimer mes sentiments et mes émotions.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

2. J'aime transmettre mes idées en écrivant en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

3. Lorsque j'écris en français, je me sens heureux/heureuse.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

4. En dehors de l'école, je me sens à l'aise quand j'écris en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

5. À l'école, je me sens à l'aise quand j'écris en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

6. Je me sens mieux quand j'écris dans la langue de mon choix.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

7. Je crois que pour bien vivre en société, il est important de bien savoir écrire en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

8. La maîtrise du français écrit est importante pour mon avenir.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

9. Si je pouvais faire un choix, je choiserais d'apprendre dans autre langue que le français à l'école.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

10. Écrire en français m'aide à apprendre (prise de notes, étude, questionnements).

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

11. Écrire en français m'aide à réfléchir ou à faire le point lorsque quelque chose me préoccupe (prise de décision, conflit).

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

12. Lorsque j'écris en français, j'arrive à transmettre toutes mes idées.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

13. Lorsque j'écris en français, j'arrive à transmettre toutes mes émotions.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

14. Lorsque j'écris en français, je le fais avec facilité.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

15. Lorsque j'écris dans une autre langue que le français, je me sens plus habile.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

Section C

Réponds à chaque question en indiquant la fréquence appropriée.

1. À quelle fréquence écris-tu en français pour communiquer avec tes ami-e-s et ta famille?

- ☐ Plusieurs fois par jour
- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux à trois fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par mois
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Quelques fois par année

2. À quelle fréquence écris-tu en français pour des raisons personnelles (notes personnelles, listes, journal intime)?

- ☐ Plusieurs fois par jour
- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux à trois fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par mois
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Quelques fois par année

3. À quelle fréquence écris-tu en français pour apprendre (prise de notes, étude, planification) ?

- ☐ Plusieurs fois par jour
- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux à trois fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par mois
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Quelques fois par année

4. Parmi les supports suivants, lesquels utilises-tu pour écrire en français?

- ☐ Papier
- ☐ Ordinateur
- ☐ Téléphone portable
- ☐ Tablette électronique

5. Quel support utilises-tu le plus souvent pour écrire en français?

5.1 À quelle fréquence?

- ☐ Plusieurs fois par jour
- ☐ Une fois par jour
- ☐ Deux à trois fois par semaine
- ☐ Une fois par semaine

Section D

1. Est-ce que les activités proposées à l'école (en français et dans les autres matières) te permettent de développer le plaisir d'écrire en français?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Oui et non

1.1 Pourquoi?

ANNEXE B : Questionnaire 2

Questionnaire sur le rapport à l'écriture – Partie 2

Nom : _____ Prénom : _____
Gr. _____

CONSIGNE

Le questionnaire suivant comprend deux sections. Prends le temps de répondre aux questions le plus sincèrement possible : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses!

Section A

Indique pour chaque énoncé ton niveau d'accord avec ce dernier en encerclant le choix approprié.

1. J'aime écrire en français pour exprimer mes sentiments et mes émotions.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

2. J'aime transmettre mes idées en écrivant en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

3. Lorsque j'écris en français, je me sens heureux/heureuse.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

4. En dehors de l'école, je me sens à l'aise quand j'écris en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

5. À l'école, je me sens à l'aise quand j'écris en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

6. Je me sens mieux quand j'écris dans la langue de mon choix.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

7. Je crois que pour bien vivre dans la société québécoise, il est important de bien savoir écrire en français.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

8. La maîtrise du français écrit est importante pour mon avenir.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

9. Si je pouvais faire un choix, je choiserais d'apprendre dans autre langue que le français à l'école.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

10. Écrire en français m'aide à apprendre (prise de notes, étude, questionnements).

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

11. Écrire en français m'aide à réfléchir ou à faire le point lorsque quelque chose me préoccupe (prise de décision, conflit).

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

12. Lorsque j'écris en français, j'arrive à transmettre toutes mes idées.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

13. Lorsque j'écris en français, j'arrive à transmettre toutes mes émotions.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

14. Lorsque j'écris en français, je le fais avec facilité.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

15. Lorsque j'écris dans une autre langue que le français, je me sens plus habile.

Non, je suis totalement en désaccord.	Non, je suis en désaccord.	Non, je suis un peu en désaccord.	Oui, je suis peu en accord.	Oui, je suis en accord.	Oui, je suis totalement en accord.
---------------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------------

Section B

1. Est-ce que le projet d'écriture créative auquel tu as participé durant les derniers mois t'a permis de percevoir l'écriture en français différemment?

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Oui et non

1.1 Pourquoi?

2. À la suite du projet, dirais-tu que ta façon de percevoir l'écriture est plus positive ou plus négative? Justifie ta réponse.

3. Quel atelier d'écriture réalisé durant le projet as-tu préféré et pourquoi?

ANNEXE C : Exemple de planification globale

Planification des ateliers créatifs, groupe 441		
Semaine	Jour, période	Titre de l'atelier
1 (27 février au 2 mars)	Jour 7, période 2	Présentation et questionnaire I
	Jour 9, période 4	Écriture automatique et cadavre exquis
2 (13 au 17 mars)	Jour 5, période 2	Dictée zéro faute
3 (20 au 24 mars)	Jour 9, période 4	Itinéraire
	Jour 1, période 4	Slam
4 (27 au 31 mars)	Jour 4, période 1	Chanson engagée
5 (3 au 7 avril)	Jour 8, période 4	Storybird
	Jour 1, période 4	Les listes de Rose
6 (10 au 14 avril)	Jour 5, période 2	Réécriture
	Jour 6, période 3	Clôture du projet et questionnaire II

ANNEXE D : Déroulement détaillé des ateliers créatifs

La présentation du projet aux élèves

La première période était consacrée à la présentation du projet aux élèves et à la distribution du questionnaire. Les élèves disposaient d'environ 30 minutes pour répondre aux questions. J'ai profité de ce moment pour parler aux élèves de mon domaine d'étude et de la recherche universitaire. Les élèves étaient très curieux et affichaient une motivation certaine par rapport au fait de participer à la recherche.

Lors d'une prochaine rencontre avec les élèves, je les ai questionnés sur leurs connaissances préalables en lien avec la poésie (qu'est-ce que la poésie? qu'est-ce qui fait qu'un texte est poétique ou non?), puis j'ai présenté un diaporama avec différents types de textes poétiques afin qu'ils constatent la diversité des textes poétiques à travers les époques. Je me suis attardée plus longuement au courant surréaliste (caractéristiques, revendications et œuvres) comme les premiers ateliers d'écriture que nous allions réaliser ont été initiés par des surréalistes. Cette entrée en matière a permis de doter les élèves de certains repères culturels permettant d'enrichir leurs connaissances du genre poétique et des courants littéraires. Après cette discussion, j'ai distribué aux élèves des cahiers recyclés qui deviendraient leur journal créatif pour écrire, gribouiller et dessiner durant le projet. J'ai expliqué que tous les textes qui allaient être produits durant les ateliers étaient importants et feraient partie du processus d'écriture. J'ai souligné qu'à la fin, ils devraient choisir certains textes pour les retravailler, les corriger et les mettre au propre afin de remettre un recueil que je corrigerais.

Les cours suivants, nous avons expérimenté différents ateliers créatifs (voir le répertoire des ateliers à l'annexe E). Dans les premiers temps, certains élèves manifestaient des réticences à participer, car ils n'en voyaient pas l'intérêt. J'ai dû les

convaincre de donner une chance aux ateliers. Mais la plupart des élèves étaient impatients de commencer, quoiqu'un peu nerveux.

L'écriture automatique

Le projet a débuté par un atelier d'écriture automatique. Les élèves devaient écrire tout ce qui leur venait en tête (sans censure et sans se soucier de l'orthographe ou de la syntaxe) à l'intérieur de leur cahier, sans s'arrêter, pendant deux minutes. J'ai permis aux élèves d'écrire dans la langue de leur choix, d'alterner d'une langue à l'autre s'ils le souhaitaient et j'ai spécifié que je n'allais pas lire leur texte. Une deuxième séance d'écriture automatique, cette fois-ci avec de la musique (instrumentale), a permis de clore le premier atelier. Malgré quelques réticences quant à l'objectif de cet atelier, les élèves se sont prêtés au jeu et ont beaucoup apprécié cette première incursion dans la création littéraire.

Le cadavre exquis

Lors d'un cours suivant, nous avons effectué un autre atelier inspiré des surréalistes en faisant des cadavres exquis. Le cadavre exquis est une forme de poème créé de façon collective à partir d'associations libres, le *Dictionnaire abrégé du surréalisme* le définit comme suit : « Jeu qui consiste à faire composer une phrase, ou un dessin, par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes. » Afin de soutenir les élèves, j'ai créé un document (pour écrire) et une présentation PowerPoint. Les élèves devaient écrire une partie de phrase (sujet-prédicat-complément de P) et ensuite plier la feuille afin que la personne suivante ne voie pas ce qui était écrit et puisse compléter la phrase. J'ai aussi choisi trois phrases célèbres de la littérature comme déclencheur du texte afin d'inspirer les élèves. Les élèves devaient voter pour la phrase par laquelle ils souhaitaient que leur texte collectif commence. Lorsque tous les élèves avaient écrit sur la feuille, j'ai demandé à un élève de lire la création collective de la classe. Le partage de ce texte est toujours un moment plutôt étonnant. Les élèves sont heureux de voir à quel point certaines phrases sont

drôles, graves ou imaginatives. C'est une façon de leur faire prendre conscience des potentialités de la langue et de renforcer la cohésion du groupe autour d'un objet créatif. Une discussion sur les images créées, le sens de certaines phrases et parfois quelques notions de grammaire sur la structure de la phrase de base s'en est suivie.

Les voix de la poésie

Après ces deux premiers ateliers, j'ai lancé une séquence complémentaire au projet qui combinait la compétence à lire des textes variés et à communiquer oralement. J'ai présenté aux élèves le site Internet www.lesvoixdelapoésie.com. Il s'agit d'un concours pancanadien de récitation de poèmes qui offre des ressources très intéressantes en lien avec la poésie sur leur plateforme web. On y retrouve une riche anthologie de poèmes canadiens et québécois en français et en anglais accessibles notamment via la « Roulette poétique » un jeu qui permet de découvrir des poèmes en fonction de différentes variables (thèmes, registres ou poètes). J'ai demandé aux élèves, en devoir, de choisir un poème en français qui les intéressait afin de plus tard en faire l'analyse et le réciter devant la classe. Cette séquence permettait d'enrichir les ateliers créatifs en amenant les élèves à se doter de repères culturels sur les poètes et à acquérir des connaissances sur la poésie.

Poème itinéraire

Le troisième atelier est une adaptation d'un atelier proposé par Chailley (2013, p. 64) dans son ouvrage sur les ateliers d'écriture. Il s'agit de proposer aux élèves de retourner à un lieu enfoui dans leur mémoire par le biais de l'écriture : lieux d'enfance, lieux de vacances, etc. Ils doivent pour se faire écrire un itinéraire vers ce lieu en s'adressant à une personne de leur choix. Les élèves pouvaient décrire un lieu qu'ils connaissaient réellement ou en inventer un. Leur poème devait commencer par la phrase suivante : « Tu prends la première rue à droite... ». Après un temps d'écriture et de révision, les élèves ont été invités à partager leur texte avec les autres. Ça a donné lieu à des moments émouvants et à la découverte du talent de certains élèves dans la classe.

Dictée zéro faute créative

Plusieurs fois durant le stage, j'ai fait des dictées zéro faute pour réviser des notions de grammaire vues en classe. Afin de créer un défi intéressant pour les élèves, je leur ai demandé de créer et de m'envoyer par courriel une dictée (respectant certaines contraintes). Je choisissais ensuite la dictée la plus créative et qui respectait tous les critères. Cette personne « gagnait » l'honneur de lire sa dictée devant la classe et d'animer la discussion qui suit, avec mon aide, pour corriger la dictée de façon collective. Certains élèves ont trouvé l'exercice un peu difficile à cause des nombreuses contraintes (il s'agissait d'un défi à relever), mais ont tout de même beaucoup apprécié le fait qu'un élève ait la chance de créer et de lire sa dictée devant la classe. Le concours a somme toute été une réussite. Dans les trois groupes, les élèves qui ont remporté le concours n'étaient pas ceux qui ont habituellement de la facilité à participer et à s'exprimer devant le groupe, cela a donc permis de mettre de l'avant le talent d'élèves plus timides.

Chanson engagée

Comme nous voyons en quatrième secondaire le texte argumentatif, le discours engagé fait partie des sujets dont nous discutons avec les élèves. Afin d'aborder ce thème de façon différente, je leur ai présenté trois artistes francophones engagés et trois de leur chanson, pour les inspirer dans la création de leur propre texte poétique engagé. Les artistes ont été choisis de façon à montrer la diversité (un auteur-compositeur-interprète des premières nations, un auteur-compositeur-interprète ivoirien et une rappeuse marseillaise) et différente forme d'engagement (revendications identitaires, altermondialistes et inégalités sociales). Les élèves devaient lire les paroles, puis regarder attentivement les vidéoclips de trois chansons francophones engagées. Ensuite, ils devaient en choisir une dont ils s'inspireraient pour créer un poème engagé. Afin de m'assurer que les élèves créent à partir de l'une des chansons, je leur ai donné quelques balises : si les élèves choisissaient la chanson « Plus rien ne m'étonne » de

Tiken Jah Fakoly, ils devaient réutiliser un vers du refrain de la chanson dans leur texte ; s'ils s'inspiraient de la chanson « Tshinanu » de Samian, ils devaient intégrer certains vers en une autre langue que le français à l'intérieur de leur texte ; s'ils s'inspiraient de la chanson « La rage » de Keny Arcana, ils devaient intégrer des assonances et des allitérations à l'intérieur de leur poème. Pour cet atelier, j'ai pris le temps de présenter les artistes et leur parcours, de distribuer et de lire les paroles des chansons avec les élèves, puis de procéder à l'écoute des vidéoclips en classe. J'ai ensuite distribué un feuillet avec les consignes pour créer leur poème/chanson engagé et j'ai donné une semaine aux élèves pour écrire leur texte à l'intérieur de leur journal créatif.

Les listes de Rose

En m'inspirant du roman graphique « Rose derrière le rideau de la folie » d'Élise Gravel (2009), j'ai mis sur pied un atelier de création de listes « à la manière de » Rose, personnage adolescent mis en scène par l'auteure dans le récit. Pour ce faire, j'ai d'abord présenté des extraits du livre sur le TBI, puis j'ai animé une discussion sur la santé mentale et le fait que Rose soit présentée comme une adolescente brillante, curieuse et tout à fait normale malgré sa problématique de santé mentale. Nous avons discuté des préjugés que nous avons parfois par rapport à la santé mentale et de comment nous pouvions faire pour les déconstruire. Nous en sommes venus à la conclusion que d'en parler et de lire des récits du point de vue d'une personne vivant ce type de problème sont des moyens d'ouvrir les esprits et de connaître davantage cette réalité.

J'ai ensuite demandé à des élèves de lire les listes de Rose. J'ai demandé à ces derniers de nommer les critères qui font que les listes de Rose sont si intéressantes. Après avoir inscrit plusieurs caractéristiques au tableau, j'ai invité les élèves à imaginer d'autres listes que nous pourrions créer en trouvant des titres. J'ai pris en note au tableau les titres proposés par les élèves. J'ai accordé 15 minutes aux élèves, individuellement, pour écrire une liste à partir d'un titre de leur choix au tableau. Ensuite, les élèves

devaient se placer en dyade pour partager leur liste et échanger pour améliorer chacune des listes (en suggérant d'autres mots, d'autres items). Les élèves avaient ensuite 10 minutes pour réécrire leur liste en améliorant le choix de vocabulaire, en ajustant la longueur des phrases, le rythme, etc. Finalement, les élèves volontaires étaient invités à lire leur liste pour la partager avec les autres élèves de la classe. Une discussion sur l'apport du regard d'autrui dans le processus créatif a ensuite eu lieu pour que les élèves réfléchissent à leur pratique d'écriture.

Storybird

Le site web de Storybird (www.storybird.com) est une ressource intéressante pour créer des histoires à partir d'une banque d'illustrations. Le site est gratuit et permet aux enseignantes et enseignants de gérer les groupes d'élèves, les commentaires, les corrections et les devoirs sur un portail facile à utiliser. Seul bémol, Storybird est uniquement offert en anglais. J'ai utilisé Storybird pour faire écrire aux élèves un livre pour enfant. Étant donné que les élèves avaient étudié les récits de science-fiction et d'anticipation dans le cadre de la lecture du roman *Fahrenheit 451* durant l'étape, je leur ai demandé de créer un récit de science-fiction pour enfant.

Pour animer cet atelier, j'ai d'abord pris le temps de présenter le site web aux élèves et la façon de l'utiliser en créant un compte fictif. Afin de simplifier mon travail, j'avais déjà créé les comptes individuels des élèves (Storybird offre une fonction pour le faire automatiquement). J'ai donc distribué aux élèves leur nom d'utilisateur et leur mot de passe. Ensuite, j'ai montré aux élèves une histoire que j'avais créée sur Storybird à titre d'exemple, puis nous en avons créé une de façon collective à partir d'une banque d'images choisie à majorité. J'ai ensuite demandé aux élèves de créer leur propre histoire à la maison. Ces dernières étaient ensuite déposées sur le portail du groupe concerné et les élèves pouvaient lire les livres virtuels de leurs collègues en ligne. L'exercice s'est avéré intéressant, mais plus complexe pour certains. En effet, certains élèves ont adoré l'aspect visuel du défi et le fait de réaliser l'activité en ligne, alors que

d'autres ont trouvé très difficile d'inventer une histoire à partir d'images. Au départ, je souhaitais choisir un livre par groupe pour le faire imprimer et le laisser à la bibliothèque de l'école, mais malheureusement, le service d'impression, normalement offert sur le site de Storybird, était non fonctionnel durant cette période.

Réécriture et remise du journal créatif

Pour terminer le projet, j'ai demandé aux élèves de réviser, de corriger et de mettre au propre quatre textes (pour les deux groupes du volet international) ou trois textes (pour le groupe régulier). Nous avons discuté des façons de corriger et de réviser un texte (nous avons déjà abordé la réécriture et les stratégies de correction auparavant) et j'ai donné une semaine aux élèves pour compléter leur journal créatif. Pour les élèves qui voulaient écrire d'autres textes parce qu'ils s'étaient absentés ou voulaient enrichir leur journal créatif, j'ai donné quelques idées simples de textes qu'ils pouvaient écrire de façon autonome. J'ai ensuite effectué une correction en fonction d'une grille que j'avais présentée aux élèves comportant des critères simples : respect des consignes, créativité et qualité de la langue.

ANNEXE E : Répertoire des ateliers d'écriture

Titre	1. Écriture automatique
Source	Inspiré de : André Breton, <i>Manifeste du surréalisme</i> , 1924.
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Présenter brièvement le mouvement surréaliste aux élèves par le biais d'oeuvres de peintres surréalistes (Dali, Magritte). Expliquer ce qu'est l'écriture automatique : « Placez-vous dans l'état le plus passif ou réceptif que vous pourrez... écrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas vous retenir et ne pas être tenté de vous relire » -A. Breton</p> <p>Réalisation : Demander aux élèves de prendre un crayon et une feuille blanche. Leur demander d'écrire, sans s'arrêter, toutes les pensées qui leur viennent en tête, sans se censurer. Par exemple, si les élèves n'ont plus d'idées, ils peuvent écrire « je ne sais pas quoi écrire ».</p> <p>Démarrer un chronomètre de deux minutes. Refaire l'exercice autant de fois que voulu. Possibilité de varier en ajoutant de la musique, en baissant les lumières, en diminuant ou en augmentant le temps, en écrivant en plusieurs langues, etc.</p> <p>Clôture : À la fin, animer une discussion sur le déroulement de l'atelier. -Quelle ambiance était plus propice à créer (avec ou sans musique, plus ou moins de temps, etc.)? -Croyez-vous que ce que vous avez écrit a de la valeur? -Pensez-vous réutiliser l'écriture automatique quand vous chercherez de l'inspiration?</p>
Cycle visé	-
Durée	15 minutes
Intention didactique	Encourager la créativité, aider les élèves à se mettre à la tâche et à s'inspirer de sections de textes créées durant cet atelier. Montrer aux élèves qu'il s'agit d'un matériau poétique brut qui pourrait être réutilisé dans un autre contexte pour créer un poème ou un récit. Les élèves pourraient également utiliser cette technique lors de productions écrites s'ils manquent d'idées.
Commentaires	La réaction des élèves à cet atelier est généralement très positive. Les élèves ont tous participé et écrit quelque chose. Il est très important de bien expliquer l'objectif de l'atelier, car certains élèves contestent l'utilité de celui-ci ou montrent de l'inconfort à cause du manque de consignes directives. Il faut tout simplement rassurer les élèves et les encourager à se laisser aller.

Titre	2. Cadavre exquis
Source	André Breton, <i>Manifeste du surréalisme</i> , 1924.

Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Expliquer ce qu'est un cadavre exquis: « Jeu qui consiste à faire composer une phrase, ou un dessin, par plusieurs personnes sans qu'aucune d'elles ne puisse tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes. » -Dictionnaire abrégé du surréalisme. Montrer des cadavres exquis (dessins) aux élèves pour expliquer le processus. Expliquer aux élèves que nous allons faire la même chose, mais avec des composantes de la phrase de base (Sujet + prédicat + complément de P). En associant des idées de façon aléatoire, on peut créer du nouveau, des images inattendues, parfois même du sens. Présenter le document sur lequel les élèves devront écrire (une ligne par composante de la phrase) et expliquer la méthode de pliage (pour ne pas que les autres élèves puissent lire).</p> <p>Réalisation : Donner un thème ou une phrase de départ pour diriger les élèves. Accorder le temps nécessaire aux élèves pour écrire chacun à leur tour (possibilité de faire circuler plus d'un cadavre exquis en classe pour accélérer le processus). Demander à des élèves volontaires de lire le cadavre exquis à voix haute.</p> <p>Clôture : Qu'avez-vous remarqué dans notre texte? Y avait-il parfois du sens, des images surprenantes ont-elles été créées? Relever des passages intéressants avec les élèves, tenter de dégager du sens de ce qui à première vue n'en a pas. Bien sûr, le résultat d'ensemble sera absurde et probablement plutôt drôle.</p>
Cycle visé	-
Durée	45 minutes
Intention didactique	Faire vivre aux élèves un jeu permettant de créer, par l'association libre de composantes de la phrase des images surprenantes. Faire vivre aux élèves une première création collective « à l'aveugle » et améliorer la cohésion de groupe.
Commentaires	Les élèves apprécient beaucoup cet atelier. Afin d'accélérer le processus, suggérer aux élèves de penser à l'avance à ce qu'ils vont écrire.

Titre	3. Itinéraire
Source	Inspiré de l'atelier « Lieux du passé. 33 bis Quai de l'espoir » tiré de : Chailley, S. (2013) <i>La fabrique des histoires. 50 ateliers d'écriture pour devenir auteur</i> . Paris :Ellipses, p. 48
Résumé de l'atelier	<p>Amorce: Discuter avec les élèves de leur mémoire de certains lieux (durant leur enfance ou récemment). Nous nous souvenons tous et toutes d'un lieu particulier, l'endroit où on vivait enfant, la maison d'un membre de la famille, un parc où on passait tout notre temps, un lieu où on est allé en vacances, etc. Suggérer aux élèves de retourner dans un de ces lieux* par le biais de l'écriture d'un itinéraire et d'imaginer ce à quoi ce lieu ressemble aujourd'hui. Est-ce que de nouvelles personnes y habitent, est-ce que tout est resté pareil, est-ce que les odeurs sont les mêmes, etc.</p> <p>*Offrir aux élèves la possibilité d'inventer un lieu : on ne sait jamais si un élève a vécu quelque chose de difficile/traumatique dans son passé et on ne veut surtout pas obliger un élève à revivre quelque chose dont il ou elle ne veut pas se souvenir et qu'il serait difficile de gérer en contexte de groupe.</p> <p>Réalisation : Les élèves commencent leur poème par la phrase suivante : « Tu prends la première rue à droite... »</p>

	Débuter les vers de la première strophe (minimalement) par « Tu + un verbe » → ils doivent donc imaginer un destinataire. Clôture : À la fin de la période d'écriture, demander à des élèves volontaires de lire leur poème-itinéraire à voix haute. Amener les élèves à émettre des commentaires constructifs sur l'écriture de leurs collègues.
Cycle visé	-
Durée	30 minutes
Intention didactique	Utiliser sa mémoire pour décrire un lieu par le biais de l'écriture. Faire preuve de créativité en respectant les contraintes établies.
Commentaires	Atelier très simple à réaliser qui permet aux élèves de partager des souvenirs. Donne souvent lieu à des moments émouvants lors du partage des textes. Les élèves en apprennent davantage sur leurs collègues. Bon atelier pour travailler l'écoute et le commentaire constructif.

Titre	4. Les listes de Rose
Source	Inspiré de l'œuvre : Turcotte, É., Sylvestre, D. (2009) <i>Rose: derrière le rideau de la folie</i> . Montréal: Les éditions de la courte échelle.
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Discuter avec les élèves de santé mentale, voir quelles sont leurs connaissances et déconstruire si nécessaire les préjugés.</p> <p>-Présenter l'œuvre aux élèves en projetant des sections du livre sur le TBI.</p> <p>-Présenter le personnage de Rose par le biais d'extraits de poèmes.</p> <p>Réalisation : Lire avec les élèves deux ou trois des « listes de Rose » et demander aux élèves ce qu'ils en pensent.</p> <p>-Comment trouvez-vous les listes?</p> <p>-Quels critères font en sorte que les listes soient drôles et intéressantes?</p> <p>-Prendre en note les idées des élèves au tableau et animer une discussion afin de trouver des titres de listes potentielles, les prendre en note au tableau.</p> <p>Étape 1 (15 minutes) : chaque élève écrit une liste d'au moins dix items en choisissant un titre au tableau.</p> <p>Étape 2 (15 minutes) : en dyade, les élèves lisent leur liste et font des commentaires pour améliorer la liste de leur collègue.</p> <p>Étape 3 (10 minutes) : chaque élève réécrit sa liste en l'améliorant à partir des commentaires émis par son ou sa collègue.</p> <p>Clôture : Des élèves volontaires lisent leur liste devant la classe. Chaque lecture est suivie de commentaires constructifs de la part de l'enseignante et des élèves.</p> <p>-Discussion sur le processus créatif vécu durant l'atelier et sur leur appréciation de l'œuvre.</p>
Cycle visé	2 ^e cycle
Durée	75 minutes
Intention didactique	S'inspirer d'un univers littéraire pour créer. Faire un pastiche du style d'une auteure. Sensibiliser les élèves aux questions relatives à la santé mentale.
Commentaires	Les élèves ont particulièrement apprécié l'idée de faire des listes. L'œuvre suscite de l'empathie et de l'ouverture, tandis que l'atelier permet d'éveiller la créativité des élèves. Les élèves étaient inspirés et avaient de la facilité à écrire. Plusieurs élèves ont emprunté le livre après l'atelier.

Titre	5. Chanson engagée
Source	—
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Questionner les élèves sur des causes (sociales ou environnementales) qui les préoccupent.</p> <p>-Faire des liens avec le discours argumentatif (vu au cours précédent).</p> <p>-Revenir sur le fait que la chanson est une forme de texte poétique.</p> <p>Réalisation : Distribuer aux élèves les paroles des chansons qui seront écoutées « Plus rien ne m'étonne » de Tiken Jah Fakoly, « Tshinanu » de Samian et « La rage » de Keny Arcana (adapter le choix des chansons à vos élèves)</p> <p>Présenter chaque artiste et mettre en contexte les chansons.</p> <p>-Demander aux élèves de lire les paroles puis projeter sur le TBI les vidéo-clips des chansons.</p> <p>-Questionner les élèves sur les enjeux présentés et les situations dénoncées dans chaque chanson.</p> <p>-Distribuer les consignes pour la création de leur poème/chanson engagé(e) : les élèves doivent s'inspirer d'une des trois chansons de la façon suivante : s'ils choisissent « Plus rien ne m'étonne » ils doivent introduire ce vers éponyme dans leur texte; s'ils choisissent « Tshinanu », ils doivent ajouter des paroles en une autre langue (alternance codique) et s'ils choisissent « La rage » ils doivent utiliser des assonances et des allitérations comme c'est le cas dans la chanson originale.</p> <p>-Donner aux élèves du temps en classe pour commencer l'écriture d'une première version de leur texte et pour soutenir les élèves qui auraient besoin d'aide.</p> <p>Clôture : Demander aux élèves de compléter leur création à la maison et d'écrire leur version finale de la chanson/poème dans leur journal créatif.</p>
Cycle visé	2 ^e cycle
Durée	45 minutes
Intention didactique	S'inspirer d'une œuvre littéraire et musicale pour créer. Exprimer son point de vue sur un enjeu social, politique ou environnemental par le biais d'un texte engagé.
Commentaires	<p>Les élèves ont beaucoup aimé découvrir ces artistes francophones engagés. Quand est venu le temps de créer leur propre texte poétique engagé, certains élèves ont eu de la difficulté à comprendre les consignes ou disaient ne pas avoir d'idées. En questionnant les élèves sur ce qui leur tient à cœur, on peut certainement arriver à trouver un enjeu qui les inspire. Cet atelier a été, selon le questionnaire distribué aux élèves à la fin du projet, leur préféré.</p>

Titre	6. Dictée zéro faute
Source	—
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Présenter le prochain atelier comme un défi à relever. Expliquer que lorsque je prépare une dictée zéro faute, je cherche à créer un texte amusant ou intéressant qui intègre les notions grammaticales que nous avons étudiées récemment afin de vérifier ce qu'ils ont compris. C'est en soit un défi créatif de faire une bonne dictée. Votre défi cette semaine va être d'écrire la prochaine dictée zéro faute. Vous devrez créer la dictée et me l'envoyer par courriel d'ici la semaine prochaine. L'élève dont la dictée respectera toutes les contraintes et sera intéressante et originale aura la chance de prendre ma place et d'animer la dictée. (J'ai aussi offert une gâterie sucrée au gagnant ou à la gagnante).</p>

	<p>Réalisation : Distribuer les consignes pour écrire la dictée. (Modifier les contraintes en fonction des notions grammaticales que vous souhaitez travailler avec vos élèves.)</p> <p>Exemple de consignes :</p> <p><i>Créez la prochaine dictée zéro faute! Le ou la gagnant-e aura la chance de prendre ma place et d'animer la prochaine dictée devant la classe. Elle doit comprendre un maximum de <u>75 mots</u>. La dictée doit obligatoirement inclure : -un participe passé avec l'auxiliaire « avoir »; -deux verbes au passé simple; -un « tout » adverbe devant un adjectif féminin; - un « leur » pronom; -un pronom personnel qui a la fonction de CD du verbe; -le nom d'un élève de votre groupe. Écrivez votre dictée directement dans le corps du message et non dans un document en pièce jointe. Indiquez votre nom et votre groupe dans l'objet du message. Bonne chance!</i></p> <p>Clôture : Lors d'un cours subséquent, revenir sur les dictées remises par les élèves. Faire le bilan de ce qui a été bien ou moins bien réussi. Faire le point sur certaines notions si nécessaire.</p> <p>-Annoncer le gagnant ou la gagnante, rappeler le déroulement de la dictée zéro faute.</p> <p>-Intervenir au besoin pour soutenir l'élève qui anime la dictée, particulièrement durant la discussion visant à corriger collectivement la dictée.</p>
Cycle visé	-
Durée	15 minutes en classe, l'écriture se fait à la maison 45 minutes lors d'un cours subséquent (dictée animée par un élève)
Intention didactique	Faire en sorte que les élèves démontrent leur compréhension des notions grammaticales à l'étude tout en étant créatifs. Faire participer les élèves d'une façon originale et différente en classe.
Commentaires	Les élèves ont très bien participé. C'est un atelier que je vais certainement refaire dans d'autres contextes. Le concours a permis de mettre en lumière le talent de certains élèves normalement plus faibles ou timides.

Titre	7. Storybird
Source	www.storybird.com : visiter le site web et explorer les options, vous pouvez créer un compte enseignant gratuitement et créer des « tâches/assignement » pour vos élèves. Le site web est en anglais, mais peut être utilisé pour faire écrire les élèves en français.
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Présenter le site Internet de Storybird en effectuant une visite virtuelle avec les élèves sur le TBI.</p> <p>Présenter un exemple de livre virtuel (que vous aurez créé ou en trouver un à montrer en exemple).</p> <p>Remettre aux élèves leur code d'accès ou leur expliquer comment se créer un compte Storybird (toutes les étapes sont très bien expliquées, en anglais, sur le site).</p> <p>Parcourir la banque d'images de Storybird et choisir un artiste.</p> <p>Montrer aux élèves les différentes options de mise en page.</p> <p>Réalisation : Créer une histoire collective de quelques pages en respectant les consignes.</p> <p>Exemple de consignes :</p>

	<p><i>Vous devez inventer un court récit de science-fiction destiné à des enfants et vous servir des images pour enrichir vos descriptions. À la fin, votre récit doit comprendre une morale (comme dans un conte de fées). Votre livre doit avoir entre 6 et 12 pages.</i></p> <p>Clôture : Donner le temps nécessaire aux élèves pour réaliser leur histoire à la maison. Les élèves pourront voir le travail de leurs collègues de classe en soumettant leur histoire. Si vous activez les commentaires, il est aussi possible pour les élèves de commenter les créations de leurs collègues et pour vous de modérer les commentaires (il faut prévoir avoir le temps de le faire).</p>
Cycle visé	-
Durée	45 minutes en classe, l'écriture se fait à la maison.
Intention didactique	Utiliser les TIC pour créer une œuvre originale. S'inspirer d'illustrations pour créer une histoire et respecter un certain nombre de contraintes. L'atelier a été réalisé alors que les élèves travaillaient les récits d'anticipation et de science-fiction (lecture du roman <i>Fahrenheit 451</i>). Il s'agissait donc d'une façon de réinvestir les notions vues précédemment.
Commentaires	L'atelier demande un peu plus de préparation, car il faut s'appropriier l'outil, mais les élèves apprécient l'opportunité de créer sur le web à partir de magnifiques illustrations et surtout de pouvoir lire les œuvres de leurs collègues. Plusieurs élèves se sont amusés à créer d'autres histoires par la suite. Pour certains élèves néanmoins, le fait de devoir créer une histoire à partir d'images était plus difficile. Si j'avais eu accès à des portables en classe ou au laboratoire informatique, j'aurais privilégié de faire faire un essai par les élèves en classe pour répondre à leurs questions et lever certains malentendus.

Titre	8. Réécriture
Source	—
Résumé de l'atelier	<p>Amorce : Expliquer aux élèves que le projet tire à sa fin et qu'aujourd'hui aura lieu le dernier atelier d'écriture.</p> <p>Questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris par rapport au processus d'écriture. Amener les élèves à « deviner » qu'aujourd'hui l'atelier sera consacré à la réécriture de leurs textes préférés.</p> <p>Demander aux élèves de nommer les éléments pouvant faire l'objet d'une révision dans leurs textes créatifs.</p> <p>Réalisation : Présenter aux élèves les critères d'évaluation du journal créatif : respect des consignes, expression originale et personnelle, exploitation créative de la langue, processus créatif apparent, et qualité de la langue (plus du point de vue de la variété du vocabulaire que du respect de la norme écriture), etc.</p> <p>Les élèves doivent choisir quatre textes (trois pour le groupe régulier) pour les retravailler et peuvent s'entraider pour réviser et corriger leurs textes.</p> <p>Faire en sorte que les consignes de chaque atelier et les outils de révision et de correction nécessaires soient disponibles.</p> <p>Clôture : Préciser aux élèves le temps dont ils disposent à la maison avant de rendre leur journal créatif. Animer une discussion sur la transformation de leurs textes durant le processus de révision.</p>
Cycle visé	-

Durée	75 minutes en classe, les élèves poursuivent le travail à la maison.
Intention didactique	Donner l'opportunité aux élèves de vivre un réel travail de réécriture sur leurs textes créatifs. Valoriser toutes les étapes de la création, de la première version en écriture automatique au produit fini. Enrichir son texte peut se faire de différentes façons (pas seulement en corrigeant les fautes) : enrichir et varier le vocabulaire, expérimenter des procédés d'écriture et utiliser des images, enlever les passages moins percutants, valoriser ce qui ajoute au sens, à la puissance du message, etc.
Commentaires	Cet atelier a permis aux élèves de concevoir la révision de façon différente. L'atelier permet une certaine mise à distance entre l'élève et l'objet qu'il a créé et amène ces derniers à avoir un regard critique sur leurs créations. Les élèves ont apprécié le fait de pouvoir s'entraider en donnant des idées aux autres pour améliorer leurs textes. Comme les élèves ont eu l'occasion de réfléchir et de se questionner tout au long du projet sur le processus d'écriture, il allait de soi qu'il fallait permettre aux élèves de compléter ce processus en classe de façon adéquate. Le fait de permettre aux élèves de choisir les textes sur lesquels ils voulaient travailler était motivant pour plusieurs élèves.

ANNEXE F : Extraits de journaux créatifs

La chanson engagée
inspirée de "Plus rien ne m'étonne" de
Tiken Jah Fakoly

Ils ont détruit notre pays, plus rien ne m'étonne

Ils ont colonisé notre terre en entier

N'ont ils pas pitié

Ils déclenchent la guerre

A l'autre bout de la mer

Notre peuple finit par être vaincu

Ohh! Ces blessures que nous avons eu

Personne ne peut les oublier

Ces étranges meurtriers

Ils ont détruit notre pays, plus rien ne m'étonne

Mais ne perdons pas l'espoir

Si la victoire nous laisse la voir

Voilà! la lumière apparut

Pas seulement dans les rues

Notre armée de tigres se sont formés

A un moment donné, nous étions rassurés

De savoir nos droits qu'ils ont volés

Ils ont volé notre pays, plus rien ne m'étonne

Nous étions une armée puissante

Qui prévoyait les attaques violentes

Us que la trahison est le grand défaut de l'humanité

Un groupe de peureux nous a quitté

Moitié de notre population a émigré

Les tensions ont augmenté de degré

Tout se finit par la mort de notre Fondateur des tigres

S. Mathys

13 avril 2017

texte 1 chanson engagée.

Un monde rempli d'arnaqueurs
C'est par la suite qu'on devient des voleurs
C'est par la suite qu'on tombe dans le crime
On additionne les péchés pour compter les sommes
Ils se demandent quel genre de personnes nous sommes

Ils nous ont volés notre liberté, plus rien ne m'étonne
Ils nous ont séparés de nos familles, plus rien ne m'étonne
Ils nous ont enlevés nos droits, plus rien ne m'étonne.

On a connu la galère, accumulé pleins de dettes
On a connu les frigos vides, les copures d'internet
L'entourage en dit large et la solitude en dit long
Parmis les loups j'ai fini par devenir un lion
Afin d'être libre comme un papillon

Ils nous ont volés notre liberté, plus rien ne m'étonne
Ils nous ont séparés de nos familles, plus rien ne m'étonne
Ils nous ont enlevés nos droits, plus rien ne m'étonne.

The street, n'est pas une partie de plaisir, n'est pas un jeu
Car tu peux t'y faire allumer en moins de deux
Ils veulent qu'on devienne comme eux
Mais on a tout vu avec nos yeux
C'est pour cela qu'on a du mal à être joyeux

ÉCRITURE AUTOMATIQUE

LE SON (Poème?)

Le son des cordes, variés et uniques, résonne.
 C'est relaxant comme le vent qui te caresse en marchant.
 Un tambour bat, le son : subtil.
 Ça me rappelle d'une personne sur son lit de mort,
 Son souffle qui ralentit comme le son des cordes appartenant à une pièce de violon
 qui atteint sa fin.
 Son cœur qui bat comme le son du tambour qui complète le son de son souffle.
 Les fleurs à ses côtés se balancent dans le vent apporté par la fenêtre ouverte.
 La porte s'ouvre et se referme, créant ainsi un bruit ennuyant pour d'autres
 personnes,
 mais pour lui, un mourant, ce n'est pas un bruit, mais plutôt un son rassurant.
 Parce que, quand la fenêtre fermera, le son du vent et de la porte qui claque
 arrêtera, comme le son du violon et du tambour appartenant à son souffle
 et à son cœur.

CHANSON ENGAGÉE

NOUS COURONS (la rage?)

Le train que tu attends passe devant toi,
 comme une film en fast forward qu'on ne peut pas reculer.
 Au bout de leur langues, une question reste posée.
 Ils nous demandent : pourquoi?
 Avec ces opportunités manquées, ces actions à regretter,
 le temps passe trop vite pour moi,
 comme un arbre de cerisier pendant un printemps venu trop tard.
 Des fleurs tombantes, on ne peut les attraper.
 Sur ces voies ferrées qui mènent vers l'inconnu, nous courons
 À travers les tempêtes affligeant notre chemin, nous courons
 Avec des blessures sur nos pieds, nous courons
 Parce qu'on sait qu'à la fin de ce tunnel, le futur nous attend avec les bras ouverts

Textes de l'atelier de slam

Je m'appelle Sengou

Hier, j'ai mangé une poutine.

Aujourd'hui, je suis contente d'avoir le cours d'art.

Demain, je vais dormir tôt.

Un jour, je vais aller au cégep.

Dans mon école, j'ai toujours faim.

F...

formidable

forêt

fou

faire

fantôme

feuille

Je fais la promenade dans une forêt formidable où je vois de belles feuilles.
Le vent fait souffler et cela se fait entendre comme le bruit du fantôme.



PROSE

Texte 1: POÈME I ITINÉRAIRE

POÈME

D'où je viens

Tu le sais mon très chère ami
 Tu voudrais connaître mon lieu de naissance
 Tu demandes où j'ai pris racine
 Tu ne sais comment t'y rendre
 Tu voudrais en apprendre plus sur moi

Tu pourrais t'y rendre par plusieurs chemins
 Tu devrais premièrement le rendre au coin pour mille chemins
 Tu verras plusieurs hommes sur des motos Alcalins
 Tu devrais interpeller un homme pour te transporter
 Tu payeras quelques sous et demandera un lift

Tu verras de beaux paysages
 Tu verras des maisons construites de plusieurs façon
 Tu te feras happer par un taxi sur la main roulante
 Tu admireras les personnes toutes souriantes
 Tu arrivera à Simback block trois

Tu verras de belles personnes
 Tu iras chez le bouquier à droite
 Tu diras que tu veux te rendre chez Dilane
 Tu diras que tu es un de ses amis
 Tu le feras indiquer le chemin